

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA

**ASPECTOS ACADÉMICOS, SOCIALES Y PERSONALES DEL
SÍNDROME DE BURNOUT ACADÉMICO EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DE MÚSICA**

POR:

JESÚS IVÁN ALMANZA PONCE

**TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES**

CHIHUAHUA, CHIH., MÉXICO

AGOSTO, 2025



FECHA

CHIHUAHUA, CHIH. MÉXICO

AGOSTO 2025

Aspectos Académicos, Sociales Y Personales Del Síndrome De Burnout Académico En Estudiantes Universitarios De Música. Tesis presentada por Jesús Iván Almanza Ponca como requisito parcial para obtener el grado de Doctor en Educación, Artes y Humanidades ha sido aprobado y aceptado por:

Dr. Javier Horacio Contreras Orozco
Director de la Facultad de Filosofía y Letras

Dr. Jorge Alan Flores Flores
Secretario de Investigación y Posgrado

Dr. Erslem Armendáriz Núñez
Coordinador de Programa

Dra. Aixchel Cordero Hidalgo
Presidenta(a)

Fecha: agosto 2025

Comité:

Director(a) de Tesis: Dra. Patricia A. González Moreno
Codirector(a): Dra. Karla María Reynoso Vargas
Presidenta(a): Dra. Aixchel Cordero Hidalgo
Vocal 3: Dra. Ileana Guillermina Gómez Flores
Secretario(a): Dr. Rubén de Jesús Camillo Méndez

Se certifica, bajo protesta de decir verdad, que las firmas consignadas al pie del presente documento son de carácter original y auténtico, correspondiendo de manera inequívoca a los responsables de las labores de dirección, seguimiento, asesoría y evaluación, en estricta conformidad con lo dispuesto en la normatividad vigente de esta institución universitaria.



Aspectos Académicos, Sociales y Personales del Síndrome de Burnout Académico en Estudiantes Universitarios de Música

Jesús Iván Almanza Ponce

Universidad Autónoma de Chihuahua

Notas del Autor:

Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, Doctorado en Educación, Artes y Humanidades (DEAH), Programa académico reconocido por el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

ORCID Iván Almanza:  <https://orcid.org/0000-0002-9903-7879>

Directora de Tesis: Dra. Patricia Adelaida González Moreno

Comité de Tesis: Dra. Aixchel Cordero Hidalgo, Dra. Ileana Guillermina Gómez Flores, Dr. Rubén de Jesús Carrillo Méndez, y Dra. Karla María Reynoso Vargas (co-directora).

Los datos y el contenido de esta tesis se comparten en acceso abierto en el repositorio de la Universidad Autónoma de Chihuahua: <http://repositorio.uach.mx/>

Se manifiesta que no existen algún conflicto de intereses.

La correspondencia relacionada con esta tesis debe dirigirse a Jesús Iván Almanza Ponce. Correo electrónico: ialmanza@uach.mx

Citar en APA (7ª edición): Almanza, I. (2023). *Aspectos académicos, sociales y personales del síndrome de burnout académico en estudiantes universitarios de música* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Chihuahua]. Repositorio Digital de tesis de la UACH.

<http://repositorio.uach.mx>



Resumen

La salud mental ha adquirido gran relevancia en el ámbito educativo a nivel mundial. En este contexto, el objetivo principal de esta investigación fue analizar los factores académicos, sociales y personales que inciden en la aparición del Síndrome de *Burnout* Académico (SBA) en estudiantes de música de nivel superior, considerando variables como el instrumento principal, el semestre, el sexo y la edad. La investigación adoptó un enfoque mixto, aplicando encuestas a 234 estudiantes y realizando entrevistas individuales a ocho participantes, con el fin de obtener una visión más integral del fenómeno. Los resultados revelaron que el 88.10% de los estudiantes presentaron niveles medios a altos de SBA. En cuanto a la dimensión de agotamiento, el 71.4% de los participantes reportaron niveles medios; el 53% manifestó niveles medios de amotivación; y únicamente el 5.6 % alcanzó niveles altos de autoeficacia percibida. Se identificaron diferencias significativas en función de sexo, tipo de instrumento musical y semestre cursado. En particular, las mujeres se vieron mayormente afectadas que los hombres, y los estudiantes de canto y cuerda, así como aquellos que cursaban semestres intermedios y avanzados, presentaron mayores niveles del síndrome. La prevalencia de SBA se asocia con diversos factores. En el ámbito académico destacan la ansiedad y pánico escénico, la insatisfacción con los planes de estudio y la desconexión con el entorno laboral. Entre los factores sociales sobresalen las altas expectativas y la competencia constante. A nivel personal, se identificaron problemáticas como el aislamiento, la ansiedad y pánico escénico y la falta de equilibrio entre la vida académica y personal. Estos hallazgos subrayan la necesidad urgente de implementar programas de apoyo psicológico y estrategias eficientes para manejar el estrés crónico y sus consecuencias. Asimismo, es fundamental que las instituciones educativas



desarrollen iniciativas orientadas a prevenir y mitigar los efectos del SBA, especialmente en estudiantes de música, quienes se encuentran particularmente expuestos al síndrome.

Palabras clave: *burnout* académico, estresores académicos, estresores sociales, estresores personales, salud mental, estrés crónico



Abstract

Mental health has gained significant relevance in the educational field worldwide. In this context, the main objective of this research was to analyze the academic, social, and personal factors that influenced the emergence of Academic Burnout Syndrome (ABS) in higher education music students, considering variables such as main instrument, academic semester, gender, and age. The study followed a mixed-methods approach, applying surveys to 234 students and conducting individual interviews with eight participants to gain a more comprehensive understanding of the phenomenon. The results revealed that 88.10% of the students exhibited medium to elevated levels of ABS. Regarding the exhaustion dimension, 53% of participants reported medium levels; 46.6% expressed medium levels of amotivation; and only 5.6% demonstrated elevated levels of perceived self-efficacy. Significant differences were identified based on gender, type of musical instrument, and academic semester. In particular, female students were more affected than male students, and higher levels of the syndrome were found among voice and string instrument students, as well as those in intermediate and advanced semesters. The prevalence of ABS is associated with various contributing factors. In the academic sphere, anxiety, performance anxiety, dissatisfaction with study programs, and disconnection from the professional world stood out. Among social factors, lofty expectations and constant competition were particularly prominent. On a personal level, issues such as isolation, anxiety and performance anxiety, and a lack of balance between academic and personal life were identified. These findings highlight the urgent need to implement psychological support programs and effective strategies for managing chronic stress and its consequences. Furthermore, it is essential for educational institutions to develop initiatives aimed at



preventing and mitigating the effects of ABS, especially among music students, who are particularly vulnerable to this syndrome.

Keywords: academic burnout, academic stressors, social stressors, personal stressors, mental health, chronic stress



Agradecimientos y Reconocimientos

Siendo este un espacio en donde escribir abiertamente de lo que siento y de lo mucho que significó para mí el haber cursado este proceso, no me abstendré de escribir en primera persona y de una manera sentimental.

Cuando decidí ser músico jamás pensé que llegaría a un punto académico de esta índole, y mucho menos, que disfrutaría tanto el proceso. La investigación me enseñó que el ser artista no está peleado en lo más mínimo con la investigación. Aprendí de rigurosidad, de paciencia, de esfuerzo, de mucho desvelo y de lo que implica realizar un trabajo tan metódico, fuera de lo que ya conocía como algo inherente en el estudio de la música. Mi más grande respeto y admiración por todos aquellos que han seguido este proceso por tantos años y de los cuales he aprendido cosas realmente valiosas.

En primera instancia quiero agradecer a mi esposa Evelyn, que vio y vivió este doctorado y esta tesis de principio a fin. Me ayudaste a soportar tantos momentos en los que pensé que ya no podía, momentos en los que solo quería correr y no saber de nada ni de nadie. Te agradezco por ser mi pilar más grande y el amor de mi vida. Por tantas oportunidades y tiempo que me brindaste para poder hacer este trabajo. Te amo más allá de las palabras y te pido perdón por muchas cosas que sucedieron durante el proceso.

A mi pequeña hija Jofiel, tú que me diste el coraje para realizar este doctorado. Este trabajo te lo dedico a ti. Aunque estuve siempre presente, muchas veces estuve ausente al tenerte a mi lado, todo por estar pensando, leyendo, analizando y escribiendo. Te pido una disculpa por los años que no pude caer dormido junto a ti y por la distancia que esto generó entre tú y yo. En verdad espero que cuando crezcas y tengas la oportunidad de leer esto, entiendas que todo ese esfuerzo lo hice para poder ofrecerte algo mejor.



Agradezco a mi familia y amigos que entendieron que en muchas ocasiones, no podía reunirme o irlos a visitar como me hubiera gustado, todo por estar trabajando casi de sol a sol (literalmente). Espero poder compensar todo ese tiempo. También quiero agradecer a Scott Buckley por dos piezas musicales que me sostuvieron en las largas noches en las que me encontraba solo trabajando. *Felicity* y *I Walk With Ghosts*, me ayudaron a calmar muchas cosas en momentos en los que me llegue a sentir muy desesperado y solo. Podía pasar horas y horas repitiendo cualquiera de tus dos piezas. Me aliviaron el alma y espero algún día poderte dar las gracias personalmente.

Quiero agradecer de igual manera a mi comité tutorial que me brindó comentarios y sostén académico durante todo el proceso. Al Dr. Rubén Carrillo por darme mucha claridad y demasiados buenos consejos desde el principio, ¡en verdad te lo agradezco! A las Doctoras Aixchel Cordero e Ileana Gómez, agradezco mucho por su tiempo y energía dedicados hacia mi aprendizaje, ¡muchas gracias!

Dra. Karla Reynoso, recuerdo mucho citarte constantemente en mi trabajo antes de conocerte. Ya agradecía desde entonces tu trabajo en estudiantes de música aquí en México, hacen mucha falta este tipo de investigaciones. Me diste, en ese entonces, luz para saber por dónde ir. Para mi sorpresa, haría mi estancia contigo y aceptarías ser mi codirectora. Me ayudaste mucho y comprendí/aprendí demasiado, al igual de lo mucho que lo disfruté. Espero, podamos seguir colaborando mucho a futuro. ¡Gracias por todo!

Paty, que puedo escribirte que no te haya dicho ya. Eres un modelo a seguir, desde mis comienzos en la universidad he admirado tu labor y tenacidad. En verdad te agradezco por todo el tiempo, esfuerzo, energía y dedicación que me brindaste y sobre todo, por haber confiado en mí al aceptarme como estudiante, aun y con todo el trabajo que tienes y con



mis carencias como investigador en un inicio. Espero haber cumplido todas tus expectativas. Eres mi sister Paty y estoy muy orgulloso de que tu nombre aparezca como mi directora de tesis. Significa tanto para mi personal y académicamente. Espero podamos seguir colaborando por muchos, pero muchos años más. ¡Gracias!

A CECIHTI y el SNTE Sección 42 por permitirme realizar este trabajo sin tener que preocuparme por la parte laboral. Este tipo de apoyos en verdad ayudan a realizar este tipo de proyectos y brindan una oportunidad única para las personas que nos llama la investigación. En verdad aprecio mucho ese gesto.

Luis Baray, hermano, te prometí que llegaría hasta este punto y cuando lo hiciera tu estarías involucrado. Siempre pensé en ti, espero que desde el cielo hayas visto que lo he hecho y en gran medida te lo debo a ti. Continuaremos juntos ese trabajo...

Finalmente a ti Iván Almanza, por ser capaz de sobrepasar muchas cosas que jamás creíste que podrías. Por ser capaz de aguantar largas horas de trabajo, muchas veces en soledad, por darte cuenta de que siempre, pero siempre, todo cae en su lugar en el momento justo. Ahora ve y reencuéntrate, retoma muchas cosas que pausaste y recuerda: Cuando mires al abismo, te sorprenderás al saber que el abismo te regresa la mirada, ¡solo salta, tu sabes que Él se encuentra allí!

Finalmente quiero agradecerte a ti mi Dios por brindarme la fuerza y las ganas de continuar siempre. Por estar allí cuando muchas puertas se han cerrado para abrir ante mí un sinfín de nuevas oportunidades. Agradezco infinitamente que nunca me soltaras y que hoy por, sienta nuevamente tu presencia. ¡Gracias!



Tabla de Contenido

Resumen	ii
Abstract	iv
Tabla de Contenido	ix
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO	17
Objetivos.....	23
Objetivo General	23
Objetivos Particulares	23
Preguntas de Investigación	24
Hipótesis	24
Justificación.....	25
CAPÍTULO 2. REVISIÓN DE LITERATURA	30
Salud Mental	30
Síndrome de <i>Burnout</i>	34
Agotamiento Físico y Emocional	41
Despersonalización, Deshumanización o Cinismo	41
Actitud cínica adquirida	43
Motivación	46
Devaluación	51



Logro Personal, Eficacia Profesional o Autoeficacia percibida	53
Niveles de Burnout	57
Causas del SB	58
Sintomatología del SB	63
Instrumentos de Medición del SB	65
Síndrome de Burnout Académico (SBA).....	71
Síndrome de Burnout Académico en Nivel Superior	76
Síndrome de Burnout Académico en Estudiantes de Música.....	81
CAPÍTULO 3. MÉTODO.....	88
Diseño y Procedimientos de la Investigación	88
Fase Cuantitativa.....	90
Fase Cualitativa	90
Instrumentos de Investigación.....	90
Participantes	91
Construcción del Instrumento Cuantitativo	96
Revisión de instrumentos psicométricos y su pertinencia.....	96
Prueba Piloto.....	100
Validación del Instrumento Cuantitativo.....	102
Construcción del Instrumento Cualitativo.....	104



Recolección y Análisis de Datos.....	107
CAPÍTULO 4. RESULTADOS.....	108
Resultados Cuantitativos	108
Análisis Factorial	108
Incidencia del Síndrome de <i>burnout</i> Académico en función de género, edad, instrumento y semestre.	114
Resultados Cualitativos.....	130
Análisis de contenido.....	130
Aspectos académicos	133
Práctica instrumental.....	133
Complicaciones académicas y administrativas	137
Malas prácticas docentes.....	140
Materias desactualizadas	144
Presentaciones musicales y ansiedad escénica.	146
Aspectos sociales	148
Competitividad entre compañeros	148
Comparación entre pares.....	150
Responsabilidades familiares	151
Falta de valor que la sociedad le atribuye al quehacer musical	153



Aspectos personales	154
Perfeccionismo (autocrítica)	154
Vida laboral.....	155
Equilibrio entre vida personal y académica.....	158
<i>Perspectiva de género</i>	160
Desestresores	163
Metainferencias.....	166
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y LIMITACIONES	172
Dimensión de cinismo como limitante	177
Conclusión	179
Implicaciones.....	181
Aportaciones del estudio	183
Escala de SBA en músicos (IBEMNS)	183
Referencias	186
Anexos.....	212
Reseña Biográfica	240



Lista de Figuras

Figura 1	Diseño de la investigación	89
Figura 2	Histograma de la distribución de edad de los participantes	92
Figura 3	Frecuencia de participantes por institución.....	93
Figura 4	Frecuencia de instrumentos musicales estudiados por los participantes	94
Figura 5	Porcentaje participantes dividido en los semestres de la carrera en música	95
Figura 6	Distribución de los niveles de SBA en estudiantes de música de nivel superior	116
Figura 7	Niveles de SBA en hombres y mujeres.....	119
Figura 8	Porcentaje de participantes por grupos de semestre.....	120
Figura 9	Medias marginales estimadas de estresores académicos por grupo de semestres	122
Figura 10	Medias marginales estimadas de estresores personales vs grupo de semestres	123
Figura 11	Niveles de SBA con respecto al grupo de semestres	124
Figura 12	Medias marginales estimadas de agotamiento por instrumento y semestre	126
Figura 13	Medias marginales estimadas de estresores académicos por instrumento y semestre	127
Figura 14	Medias marginales estimadas de estresores personales por instrumento y semestre	128
Figura 15	Principales materias causantes de estrés según los participantes.....	138



Lista de Tabla

Tabla 1 Índices de confiabilidad (alfa de Cronbach) por dimensión del MBI	66
Tabla 2 Comparación de las diferentes dimensiones del SB en los inventarios propuestos para su revisión y el inventario IBEMNS.....	97
Tabla 3 Resultado final de los ítems en las distintas dimensiones propuestas para el instrumento de medición cuantitativo.....	99
Tabla 4 Alfa de Cronbach para las distintas dimensiones del instrumento y los factores analizados	101
Tabla 5 Índices de KMO y esfericidad de Bartlett para el IBEMNS	103
Tabla 6 Estresores analizados que podrían incidir en el desarrollo de SBA	105
Tabla 7 Entrevista Semiestructurada	106
Tabla 8 Matriz de componentes rotados de las dimensiones de SBA	109
Tabla 9 Matriz de componentes rotados de los Estresores Académicos, Sociales y Personales	111
Tabla 10 Matriz de componentes rotados de desestresores	113
Tabla 11 Alfa de Cronbach y Omega de McDonald para las distintas dimensiones del instrumento	114
Tabla 12 Frecuencias y porcentajes de Niveles SBA en general y por dimensiones	117
Tabla 13 Medias y desviación estándar entre las distintas dimensiones y la variable de género	118
Tabla 14 Medias y desviación estándar de los estresores académicos, sociales y personales que afectan mayormente en la incidencia de SBA en estudiantes de música.....	129



Tabla 15 Códigos de los participantes y su significado en función del nivel de SBA e instrumento	131
Tabla 16 Estresores más frecuentes reportados por los participantes.....	132
Tabla 17 Principales estresores en función de género y manejo de estrés	133



Lista de Anexos

Anexo A Carta de consentimiento informado.....	212
Anexo B Análisis factorial del IBEMNS.....	213
Anexo C Inventario de Burnout para Estudiantes de Música en Nivel Superior (IBEMNS).....	217
Anexo D Entrevista semiestructurada.....	226
Anexo E Comparación de los Inventarios Originales	227
Anexo F Comparación, Traducción y Modificación de los Ítems Seleccionados de los Inventarios Originales.....	231
Anexo G Ítems y Dimensiones Propuestos para el Instrumento	234
Anexo H Medias y desviación estándar de estresores académicos.....	235
Anexo I Carta de Autorización Institucional.....	237
Anexo J Oficio estancia de investigación.....	239



CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO

Hoy en día la salud mental ocupa una parte importante en materia de salud pública a nivel mundial y es un tópico de carácter urgente (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2022d). La OMS (2002d) define a la salud mental como “un estado de bienestar mental que permite a las personas hacer frente a los momentos de estrés de la vida, desarrollar todas sus habilidades, poder aprender y trabajar adecuadamente y contribuir a la mejora de su comunidad” (párr.1). *The National Institute of Mental Health* (Instituto Nacional de Salud Mental por sus siglas en inglés NIH) de Estados Unidos de Norteamérica y la OMS, establecen a su vez que cualquier enfermedad de tipo mental es definida como un trastorno mental, conductual o de desorden emocional supeditadas a diferentes condiciones que puede impactar de menor a mayor medida (en grado de severidad) en el deterioro de las personas (NIH, 2023; OMS, 2022d). Por otra parte, es posible encontrar que la salud mental “es más que la mera ausencia de trastornos mentales ... Los conceptos de salud mental incluyen bienestar subjetivo, autonomía, competencia, dependencia intergeneracional y reconocimiento de la habilidad de realizarse intelectual y emocionalmente” (Gobierno de México, 2022a, párr. 1). Lamentablemente, según la OMS (2022d), el detrimento en salud mental a nivel mundial va en aumento. Dichas problemáticas en la salud mental, aunque pueden aparecer en cualquier momento de la vida de una persona, son por lo general identificadas antes de los 24 años, por lo que la población estudiantil universitaria, típicamente entre 18 a 23 años, es especialmente susceptible a mostrar un deterioro en su bienestar mental (Koops y Kuebel, 2021).



El Síndrome de *Burnout* (SB), es un tema relevante en el estudio del bienestar mental (Bresó–Esteve, 2008). La definición más aceptada del SB fue acuñada por Maslach y Jackson (1981), y se refiere al desgaste emocional en el cual surge un sentimiento de despersonalización, deshumanización, cinismo ante las personas, infelicidad e insatisfacción, que si no es tratado puede acabar en depresión, ansiedad y estrés crónico, al igual que problemas físicos como insomnio, abuso de sustancias tóxicas y problemas en las relaciones personales e incluso suicidio (Edú-Valsania, 2022; Jiménez-Villamizar y Caballero- Domínguez, 2021, Maslach 1976). Según Maslach y Jackson (1981), este síndrome es provocado por un cuadro crónico de estrés que puede desencadenar al Síndrome General de Adaptación (GAS) (Seyle, 1956) el cual consta de tres fases: fase de alarma, fase de resistencia y fase de agotamiento. Esta última fase podría ser el *output* del GAS y el *input* del SB, es decir, que el GAS y el SB podrían compartir una dimensión en la cual se diferencian. Según el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), se estima que tan solo en México, el 75% de la población padece fatiga por estrés laboral lo cual podría sugerir que ese 75% podría padecer de este síndrome y ni siquiera estar enterados del problema (IMSS, 2023).

Por otro lado, la OMS (2000) declaró al SB como un verdadero riesgo laboral y en 2019, incluyó al SB dentro de la Clasificación Internacional de Enfermedades (*International Classification of Diseases*, ICD-11) como un síndrome que pone en riesgo la vida de los individuos, aunque sólo lo toma en cuenta dentro de contextos ocupacionales (Edú-Valsania, 2022; OMS, 2022a). Aunque el SB aún es tratado, en su mayoría, en contextos laborales con alta demanda de atención a personas como lo son las áreas médicas, hoy en día este concepto comienza a permearse también a ambientes educativos y todo tipo de



ambientes laborales, profesionales y hasta parentales. Con el fin de tener un mejor conocimiento de este síndrome, los ambientes educativos empezaron a ser parte del foco de estudio del SB desde hace dos décadas (Schaufeli et al., 2002a).

El síndrome de *Burnout* Académico (SBA) comenzó a tener relevancia cuando las tres dimensiones de la sintomatología del SB normalmente conocida, agotamiento físico y emocional, actitud de cinismo o despersonalización y un sentimiento de incompetencia (Maslach y Jackson, 1981), comenzaron a ser notorias en estudiantes de diversas áreas profesionales, sobre todo en estudiantes del área de la salud (Osorio-Guzmán et al., 2020; Schaufeli et al., 2002a). Debido a las fuertes interacciones entre docentes y estudiantes, además del personal administrativo, se dio por entendido que la similitud del campo laboral y el campo educativo era evidente desde una perspectiva psicológica. Aunque un estudiante no es legalmente un trabajador, el estudiante mantiene una relación compensatoria directa e indirectamente con base en becas, apoyos, premios, reconocimientos, entre muchos otros aspectos (Caballero-Domínguez et al., 2010). El estrés generado por obtener y mantener estos aspectos compensatorios que brinda en este caso la institución educativa, además de las cargas académicas y ambientes sociales e intrapersonales en las instituciones, hacen de estos ambientes, un lugar propenso para el desarrollo del SBA.

Gracias a las aportaciones de Schaufeli et al. (2002a), quienes desarrollaron el *Burnout Inventory-Student Survey* (MBI-SS), la problemática del SB en estudiantes, particularmente en nivel universitario, pudo ser vista como una variante del concepto estandarizado dentro del campo laboral. Gracias a esto, el SB es uno de los constructos más estudiados en el bienestar mental, tanto en lo laboral como en el ámbito educativo en general (Bresó-Esteve, 2008), ya sea en docentes como en el alumnado en distintos grados



educativos. Por ejemplo, Chapi-Mori (2022) encontró una alta incidencia en este síndrome en alumnos adolescentes (15 a 18 años), que de no ser atendidos por un profesional podrían complicarse en etapas educativas posteriores.

El verdadero riesgo es que muchos estudiantes universitarios que presentan estrés, depresión, ansiedad o cualquier otro aspecto de deterioro en la salud mental que requiere de un asesoramiento profesional, podrían estar experimentando, de forma severa, las consecuencias directas del *Burnout* (Jacobs y Dodd, 2003) y ni siquiera estar conscientes de ello. Esto podría ser una consecuencia de no prestar la atención suficiente a los factores sociales e intrapersonales de los estudiantes dentro de la educación en general, como Chapi-Mori (2022) recomienda. El no atender el SBA en estudiantes podría suponer un riesgo alto para su salud, que podría terminar en suicidio (Edú-Valsania, 2022; Hamann y Daugherty, 1985; Hansez et al., 2019; Jiménez-Villamizar y Caballero- Domínguez, 2021; Maslach 1976).

Aunque en la actualidad se sigue afirmando que, dentro de la educación, los que más sufren del SBA suelen ser estudiantes de las áreas biológicas (Osorio-Guzmán et al., 2020b), existe también aquellos que defienden que no importa el ámbito estudiantil, los factores pueden ser igualmente peligrosos en cualquier área profesional y académica debido a la naturaleza multicausal del síndrome (Choi et al., 2019; Olivares-Faúndez, 2016; Saborío-Morales e Hidalgo-Murillo, 2015; Schaufeli y Enzmann, 1998). Es una de las razones por las que hoy en día, la salud mental que los estudiantes en música puedan tener al momento de cursar una carrera profesional es un tema importante dentro de la psicología educativa y la educación musical (Barney Dewes y Wiliams, 1989; Berrio y Mazo, 2011; Bradshaw et al., 2015; Bresó-Esteve, 2008; Conway et al., 2010; Fancourt y Perkins, 2018;



Hamann y Daugherty, 1985; Jääskeläinen et al., 2020; Koops y Kuebel, 2021; McConkey y Kuebel, 2022; Miksza et al., 2019; Pilar-Berrios et al., 2020; Sternbach, 2008; Zabuska et al., 2018). Este deterioro en la salud mental puede ser ocasionado por distintos factores como la sensación de fatiga (*Burnout*) (Bernhard, 2005; Hamann y Daugherty, 1985; Schaufeli et al., 2002a), estrés (Jääskeläinen et al., 2020; Miksza et al., 2021; Sternbach, 2008), ansiedad (Bradshaw et al., 2015), depresión (Fancourt y Perkins, 2018), entre otros. Aunque existen muchos otros factores que influyen en el deterioro de la salud mental, estos últimos cuatro aspectos son algunos de los más relevantes para este estudio ya que el SBA puede desencadenar un cuadro crónico de estrés, ansiedad y depresión.

En muchas ocasiones, dentro de las carreras profesionales en música, la carga académica que se les exige a los estudiantes puede llegar a ser realmente demandante. Conciertos, audiciones, estudios, práctica individual, clases teóricas y la constante e incesante práctica extra-clase, que entre muchos otros factores, pueden demeritar la salud mental de estudiantes (Zabuska et al., 2018). Aunado a esto, las condiciones educativas en las áreas artísticas pueden llegar a ser muy específicas, sobre todo en el área musical, prestándose a ser administrativa y políticamente más complicado su buena implementación dentro de las instituciones universitarias (Reynoso-Vargas, 2021).

Por tales razones, la sensación de fatiga en estudiantes de música puede llegar en cualquier momento, acrecentando los síntomas del SBA y afectando el desempeño y el rendimiento de estos. Algunos de estos factores personales que contribuyen fuertemente en la salud mental de estudiantes de música en diferentes partes del mundo, es la escasez de trabajo dentro del área que ellos eligen. En un estudio realizado por Barney-Dews y Williams (1989) en tres universidades distintas de Estados Unidos, con localidades en



Texas, Miami y Manhattan, constataron que el 63 por ciento de los participantes requerían de un trabajo fuera de su campo de estudio, lo que los llevaba igualmente a una sensación constante de estrés. En este estudio, el SB se posicionó en cuarto lugar dentro de las principales problemáticas que los estudiantes de estas universidades mostraban como principal fuente de estrés. En México, esta situación no es la excepción, debido a la multiactividad y a la intermitencia del trabajo artístico en este país, es decir, la hiperflexibilidad laboral a la cual los músicos en México tienen que ajustarse y a la constante precariedad e intermitencia de estas condiciones laborales (Guadarrama-Olivera, 2014), que suponen un muy complejo estilo de vida.

Una situación recurrente en la actualidad dentro de las escuelas de música en nivel superior en México es la desatención que se le ha otorgado a los aspectos mentales y emocionales en los estudiantes dentro de su currículo y vida personal. Esta desatención ha generado en estudiantes de distintos semestres, un deterioro en su salud mental, orillándolos en algunas ocasiones, a dejar los estudios universitarios en música para dedicarse por completo a otra disciplina. Es por esto, que en esta investigación se busca indagar sobre la incidencia del SBA en estudiantes universitarios, en este contexto en particular, que pudieran relacionarse a problemas como la ansiedad escénica, la depresión y el estrés crónico.

Para la medición del síndrome de *Burnout* Académico (SBA) y el SB en general, se han creado una gran variedad de instrumentos como el *Maslach Burnout Inventory* (MBI) (Maslach y Jackson, 1981), *Burnout Measure* (BM) (Pines y Aronson, 1988), *Maslach Burnout Inventory-General Survey* (MBI-GS), *Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey* (MBI-HSS) y *Maslach Burnout Inventory-Educator Survey* (MBI-ES), entre otros.



Sin embargo, dentro de las investigaciones de este síndrome se han obviado las necesidades específicas que, en este caso, los estudiantes de música pueden llegar a tener y, por lo tanto, no se ha creado en México, ningún instrumento que mida el SBA en esta comunidad estudiantil. El hacerlo, podría ayudar a identificar de una manera adecuada este síndrome en estudiantes de música y con ello, poder crear estrategias en futuras investigaciones para evitar problemas serios de depresión, ansiedad escénica, además de los problemas académicos como la deserción y rezago escolar.

Objetivos

A continuación se muestran los objetivos que guían la presente investigación.

Objetivo General

Analizar como los factores académicos, sociales y personales influyen en la incidencia del Síndrome de *Burnout* Académico (SBA) en estudiantes de música en nivel superior en el norte de México.

Objetivos Particulares

Con base en el propósito general del estudio, se plantearon los siguientes objetivos particulares:

1. Analizar cuáles aspectos académicos, personales y sociales afectan en mayor medida en el desarrollo del SBA en estudiantes universitarios en música.
2. Examinar los niveles de incidencia del SBA en estudiantes universitarios de música.
3. Investigar las diferencias en la incidencia de SBA en función de edad, género, instrumento musical y semestre.



Preguntas de Investigación

En función de los objetivos particulares de la investigación, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿De qué manera los programas educativos y requerimientos académicos, además de las relaciones personales y sociales, así como las expectativas de los docentes, afectan en el desarrollo del SBA en los estudiantes?
2. ¿Cuáles son los factores académicos, sociales y personales que influyen en mayor medida el desarrollo del SBA en los estudiantes de música en nivel superior?
3. ¿Cuál es la incidencia del SBA entre estudiantes universitarios de música?
4. ¿Cuáles son las diferencias en los niveles de SBA en función del semestre, género, e instrumento musical?

Hipótesis

1. Los estudiantes de música a nivel universitario tienden a mostrar síntomas del Síndrome de *Burnout* Académico, siendo más notorio, por lo general, a la mitad de su carrera profesional, debido a las exigencias académicas, factores personales y las relaciones sociales dentro de su contexto.
2. Un factor importante en la incidencia de SBA es el ambiente educativo.
3. La mayor incidencia es debido a la falta de empatía docente con la vida personal de los estudiantes.
4. La incidencia de *burnout* entre estudiantes universitarios varía en función de género, instrumento musical y semestre que cursan los estudiantes.



Justificación

Actualmente, el síndrome de *Burnout* es estudiado debido al impacto que tiene en las condiciones de estrés, depresión, y ansiedad que aquejan la salud mental de la población en general. Según la OMS:

en 2019, casi mil millones de personas –entre ellas un 14% de los adolescentes de todo el mundo– estaban afectadas por un trastorno mental. Los suicidios representaban más de una de cada 100 muertes y el 58% de ellos ocurrían antes de los 50 años de edad. Los trastornos mentales son la principal causa de discapacidad y son responsables de uno de cada seis años vividos con discapacidad. (OMS, 2022, párr. 3).

En consecuencia, el estudio del detrimento en la salud mental en la población en general es un tema prioritario a nivel mundial. Dentro de la educación, el bienestar en la salud mental ha ocupado un punto importante dentro del debate en este tema. Por esta razón, Dévora Kestel (directora del Departamento de Salud Mental y Consumo de Sustancias de la OMS) insta a los países, como uno de los puntos prioritarios, a “reorganizar los entornos que influyen en la salud mental, como los hogares, las comunidades, las escuelas, los lugares de trabajo, los servicios de atención de salud o el medio natural” (OMS, 2022, párr. 14).

En el norte de México, la comunidad estudiantil universitaria es comúnmente ignorada con respecto a su salud mental. Esto último deviene en un problema serio educativamente hablando pues, a la hora de rendir académicamente, los aspectos sociales e intrapersonales de los estudiantes son completamente ignorados y, por ende, se crea una disrupción en sus estudios, sobre todo ahora con la postpandemia que se vive a nivel



mundial. La interrupción en las actividades presenciales por culpa del COVID-19, generaron en la vida de miles de personas un cambio drástico en todos los aspectos. Factores de estrés por pérdidas económicas, laborales, estudiantiles y familiares, afectaron de forma directa la salud mental de personas en general (OMS, 2022e).

Con respecto a los estudios que se han realizado del SB en la educación universitaria en ciudades como Chihuahua, son pocos y enfocados en áreas académicas como educación física, motricidad, contaduría y administración (Gallegos-Cereceres et al., 2015; Ornelas-Contreras et al., 2020; Rodríguez-Villalobos et al., 2019). Sin embargo, este objeto de estudio ha sido ignorado en áreas artísticas como lo es la música en nivel universitario, lugar en donde las exigencias y condiciones sociales e intrapersonales pueden propiciar muy fácilmente el desarrollo del Síndrome de *Burnout* Académico (SBA).

Las principales características del SBA que se han observado de una manera no sistematizada y que podrían estar afectando a los estudiantes de música en nivel superior en México son la fatiga crónica y cansancio emocional, una personalidad cínica ante variadas situaciones, desvalorización propia y un bajo rendimiento estudiantil además de un cuadro amotivacional. Algunos de estos factores encajan dentro de las tres dimensiones del SB que algunos autores han propuesto (Berrios et al, 2020; Chapi-Mori, 2020; Domínguez-Lara et al., 2021; Jiménez-Villamizar y Caballero-Domínguez, 2021; Martos-Martínez et al., 2021; Ornelas-Contreras et al., 2020; Osorio-Guzmán et al., 2020a; Osorio-Guzmán et al., 2020b; Rodríguez-Villalobos et al., 2019; Schaufeli et al., 2002a; Schaufeli et al., 2002b), y que podrían estar provocando en esta población un fuerte sentimiento de apatía hacia su estudio y un sentimiento de infelicidad. Esto hace que los estudiantes de música, en lo que se ha podido observar (no sistematizadamente) con el paso del tiempo, tiendan a sentirse



fuertemente frustrados, orillando a algunos de ellos a abandonar sus estudios. La actitud de indiferencia, agotamiento físico/emocional y frustración que se observa en estudiantes (y maestros) universitarios de música en México (Reynoso-Vargas, 2015), es un rasgo que se presenta de igual forma en estudiantes de música en distintas partes del mundo, además de nuestro país (Hamann y Daughterty, 1985; Zabuska et al., 2018). Sin embargo, el SBA en estudiantes de música y en estudiantes universitarios en general, aún sigue siendo poco estudiado.

En las escuelas de música de nivel superior en el norte del país, esta situación no es la excepción a la sintomatología del SBA. Las afectaciones que se originaron por el aislamiento debido a la pandemia fueron evidentes en la planta estudiantil (y el ambiente laboral en general) (Edú-Valsania, 2022; Klusmann et al., 2022). Aunque la problemática en la salud mental de los estudiantes ya era evidente antes del COVID-19, esta situación terminó en una mayor demarcación en problemas serios como lo son la depresión, estrés, ansiedad y posiblemente SB, generando una alta tasa de abandono escolar y rezago. Aunado a esto, la pérdida del sustento económico de muchos estudiantes por culpa de las fuertes restricciones y cierre obligatorio de muchos lugares influenció en el deterioro de la salud mental del alumnado y el probable desarrollo de SBA.

La inseguridad laboral en estudiantes de música a la cual Barney Dews y Williams (1989) y Guadarrama-Olivera (2014) hacen referencia, volvió a ser palpable en esta población estudiantil, por lo cual es un punto fuerte a la hora de considerar el SBA en su planta estudiantil. Aunado a esto, la virtualidad y la carga extra que esto significó, dieron las condiciones óptimas para una desestabilidad en la salud mental en los estudiantes de



esta carrera, aspectos que hoy en día siguen siendo omitidos casi en su mayoría dentro de la educación universitaria.

La sintomatología del SBA más evidente en estudiantes de música, como lo es la fatiga extrema, bajo rendimiento académico, cinismo y apatía educativa, suele presentarse más comúnmente a la mitad de la carrera, por lo que se ha podido observar, independientemente del instrumento y género musical al cual se dedique su estudio. Este fenómeno obliga a la planta estudiantil a desarrollar un fuerte sentimiento de frustración e infelicidad lo cual desemboca en bajo autoestima y poca realización personal. Esta frustración e infelicidad en su quehacer académico termina siendo, en muchas ocasiones, más fuerte que el deseo de continuar con lo que en un principio es una pasión, y puede crear un alto abandono y rezago dentro de las instituciones educativas.

Las condiciones académicas a las que la planta estudiantil es sometida a lo largo de su carrera (conciertos, audiciones, exámenes, competencia insana, ambientes educativos poco agradables, perfeccionismo, entre otros) son factores importantes que afectan a los estudiantes, pues no van acompañados comúnmente con un apoyo profesional que medie entre los aspectos meramente académicos y los aspectos sociales e intrapersonales del alumnado, aunque las instituciones sí cuenten con un profesional en el área de psicología. Es por esta razón que el SBA es considerado un proceso multicausal y realmente complejo, muchas variantes juegan un papel importante en el desarrollo de este síndrome: aburrimiento, crisis profesional, condiciones económicas, sobrecarga laboral o académica, falta de estimulación y una pobre orientación académica y/o profesional (Saborío-Morales e Hidalgo-Murillo, 2015).



En consecuencia, es de gran importancia el reconocimiento de este síndrome en la planta estudiantil y, a su vez, detectar cuáles son los factores académicos, sociales y personales que desencadenan el SBA en los estudiantes de música al norte del país a nivel universitario. Esto con la finalidad de crear propuestas para que los aspectos académicos, intrapersonales y sociales de los estudiantes sean benéficos y aporten en lugar de restar a su salud mental. De continuar así, sin la atención necesaria hacia la salud mental de los estudiantes, la deserción y rezago estudiantil seguirá creciendo, afectando no sólo a las instituciones, sino también a la vida personal de los estudiantes.



CAPÍTULO 2. REVISIÓN DE LITERATURA

A lo largo de este capítulo se presentan los conceptos y constructos teóricos que sustentan este trabajo, así como los resultados de investigaciones que han indagado sobre la salud mental y Síndrome de *Burnout* (SB) en músicos en diversos contextos profesionales y educativos, incluido el nivel universitario.

Salud Mental

Desde el reporte de la OMS, *World Health Report 2001 Mental Health: New understanding, new hope* (Reporte mundial 2001 de la Salud Mental: Nuevas comprensiones, nueva esperanza), una gran parte de la comunidad internacional dedicada al trato de la salud mental ha tomado fuertes acciones con respecto a este tema por décadas (OMS, 2022). Estas acciones marcaron un antes y un después en la toma de conciencia en la importancia que este tema ocupa hoy en día y, para el año 2022, la OMS ya había declarado el tema de salud mental como un tópico de carácter urgente y prioritario a nivel mundial (OMS, 2022) definiendo a la salud mental

como un estado de bienestar en el que el individuo realiza sus capacidades, supera el estrés normal de la vida, trabaja de forma productiva y fructífera, y aporta algo a su comunidad... Con respecto a los niños, se hace hincapié en los aspectos del desarrollo, como el sentido positivo de la identidad, la capacidad para gestionar los pensamientos y emociones, así como para crear relaciones sociales, o la aptitud para aprender y adquirir una educación que en última instancia los capacitará para participar activamente en la sociedad. (OMS, 2022c, párr. 6)

Debido a este carácter urgente dentro del tema de la salud mental,



en mayo de 2012, la 65.^a Asamblea Mundial de la Salud adoptó la resolución WHA65.4 sobre la carga mundial de trastornos mentales y la necesidad de una respuesta integral y coordinada de los sectores sanitario y social de los países. (OMS, 2022c, párr. 1)

Esta acción tuvo por nombre el *Plan de Acción Integral sobre Salud Mental 2013–2030*, dentro del cual los países dentro de la OMS se comprometen a cumplir con una serie de objetivos específicos a nivel mundial, para la mejora en temas de salud mental (OMS, 2022e). Estos objetivos son: (1) reforzar un liderazgo y una gobernanza eficaces en el ámbito de la salud mental; (2) proporcionar servicios de asistencia social y de salud mental integrales, integrados y adaptables en entornos comunitarios; (3) poner en práctica estrategias de promoción y prevención en el campo de la salud mental; y (4) fortalecer los sistemas de información, los datos científicos y las investigaciones sobre la salud mental. (OMS, 2022c).

Este plan de acción ha tenido como finalidad fomentar el bienestar mental, así como la prevención y/o recuperación de cualquier tipo de trastorno mental, a través de una atención adecuada, siempre respetuosa de los derechos humanos, al mismo tiempo que promueve estos derechos. Busca reducir la mortalidad, morbilidad y discapacidad de las personas que son aquejadas por trastornos mentales. Todo esto, a través de seis principios y enfoques transversales: (1) cobertura sanitaria universal, (2) derechos humanos, (3) prácticas basadas en la evidencia científica, (4) enfoques del curso de la vida, (5) enfoque multisectorial y, (6) la emancipación de las personas con trastornos mentales y discapacidades psicosociales (OMS, 2022c).



Según la OMS (2022c), las enfermedades mentales no solo son determinadas por factores característicos individuales, como las emociones, comportamientos, pensamientos e interrelaciones con otras personas, sino también aquellas que son influidas por factores sociales, culturales, políticos, económicos y ambientales. Dependiendo de los distintos contextos locales de cada individuo, algunas personas o grupos sociales, serán más propensos a padecer de algún problema en su salud mental. Esto es importante ya que las personas con trastornos mentales presentan una tasa de discapacidad y mortandad mucho mayor que las personas que no padecen de estas perturbaciones, de un 40% a un 60% de diferencia entre ambos casos (OMS, 2022c). Tristemente, y de manera alarmante, el Foro Económico Mundial (2018, citado en Federación Mundial de la Salud Mental, 2020), demarcó un alza en los trastornos mentales en todos los países del mundo, esta alza a la que se hace referencia podría tener un coste de cerca de 16 trillones de dólares entre las décadas de 2010 y el 2030, lo cual podría significar un golpe duro para la economía a nivel mundial. A esto hay que agregar la emergencia sanitaria causada por COVID-19, que afectó a la población mundial por más de tres años y las implicaciones que significó a nivel físico y mental en la población a nivel mundial (OMS, 2023).

Según la OMS (2022e), para el año 2019 se estimaba que una de cada ocho personas a nivel global, estaría viviendo con un desorden mental. Antes de la pandemia se estimaba que 970 millones de personas alrededor del mundo, vivían ya con un desorden mental, 283 millones con problemas en el uso del alcohol, 36 millones con uso de drogas, 55 millones padecían de algún nivel de demencia y 50 millones de personas con diferentes grados de epilepsia (2022e). Con la pandemia causada por el virus de COVID-19, tan solo durante el primer año se registró un aumento alarmante de casi un 50% de personas con



ansiedad y depresión según la Federación Mundial de la Salud Mental (WFMH, 2020).

Esto significa que, en la mayoría de los países, pese a todas las políticas generadas a través de décadas, no ha existido un cambio favorable en temas de bienestar mental. Las condiciones en la salud mental aún siguen siendo incomprendidas y poco tratadas (OMS, 2022e).

En este sentido, los sistemas de salud no han podido brindar de una manera eficaz, una respuesta a la carga en la problemática de la salud mental (OMS, 2022c). Se estima que, en los países bajos y medios, entre un 76-85% de las personas que padecen de un desorden mental, no reciben un tratamiento adecuado o este es nulo debido a la escasez de medicamentos o la falta de comprensión del desorden que aqueja al paciente, además de que el número de profesionales dedicados al área de la salud mental es insuficiente en estos países. Se estima que, en los países subdesarrollados, existe un psiquiatra para atender a 200 mil personas o más en promedio (OMS, 2022c), algo muy alarmante y agravado por la pandemia de COVID-19 (Federación Mundial de la Salud Mental, 2020).

Ahora, con la emergencia sanitaria que atravesó el mundo durante dos años, los inconvenientes de estrés familiar y ansiedad por aislamiento social de la población en general tendieron al alza, generando importantes afectaciones en el desarrollo cognitivo-social de las personas (Federación Mundial de la Salud Mental, 2020). Estas afectaciones a nivel cognitivo y emocional podrían haber brindado las pautas necesarias para el desarrollo de un síndrome muy específico, el Síndrome de *Burnout* (SB). Ya para el 2000, la OMS había declarado al SB como un verdadero riesgo laboral (Gutiérrez Aceves et al., 2006; Saborío Morales e Hidalgo Murillo, 2015) y en el año 2019, año en el que comienza la pandemia por COVID- 19, se incluye el SB dentro de la Clasificación Internacional de



Enfermedades (ICD-11), describiendo al SB como un síndrome que puede poner en riesgo la vida de los individuos que lo padecen.

Síndrome de *Burnout*

Quizá la referencia más antigua que se tenga con respecto al *burnout* provenga de *The Passionate Pilgrim* de Shakespeare en 1599 (Enzmann y Kleiber, 1989; Schaufeli, 2017; Schaufeli y Buunk, 2003), haciendo referencia a una pequeña frase la cual dice: “*She burnt with loue, as straw with fire flameth, She burnt out loue, as soon as straw out burneth; ...*” (“Ella ardió con amor, como la paja se enciende con el fuego. Ella quemó el amor, tan pronto como la paja se quema...”) (Enzmann y Kleiber, 1989, p. 18). Según Carfagno y Hendrix (2014), comentan que el término pudo haberse referido ya desde la década de los años 20 al compararlo primordialmente con el Síndrome de Sobreentrenamiento (SSE). Después, la significación de estar quemado apareció una vez más en una novela de 1960 por Graham Greene titulada: *A burnout case*, la cual habla sobre un famoso arquitecto con un nivel alto de hartazgo debido a su propia fama, esto genera en él un sentimiento de desvaloración y una falta de sentido en el arte y la vida misma. Posteriormente, Bradley (1969) hace mención del *burnout* al referirse al término “*Staff burnout*” (p. 366) en su estudio realizado con oficiales y jóvenes delincuentes, en el cual, describen los periodos de trabajo extenuantes que los miembros del personal tenían que sobrellevar, la intención de su trabajo era diseñar facilidades psicológicas y un programa para adultos jóvenes infractores de la ley en el estado de California (Bradley, 1969; Schaufeli y Buunk, 2003).

Seguido a esto, el concepto de *burnout* fue utilizado por Freudenberger (1974) para referirse a un estado de fatiga y frustración que proviene de una relación laboral (o



situación específica) que no contribuye a una realización personal (Ornelas et al., 2020; Schaufeli y Buunk, 2003). Cuando el concepto de *burnout* comenzó a ser utilizado, no fue exactamente para referirse a un trastorno y mucho menos a un padecimiento de algo concreto o un constructo académico. Más bien se referían al SB como un concepto que explicaba una situación de problemática social, que posteriormente pasó a ser visto como una condición posiblemente clínica e incluso académica, aunque en sus inicios siempre fue estudiada por los interesados en el SB como una metáfora y una conceptualización caótica (Maslach y Schaufeli, 1996; Schaufeli, 2017; Schaufeli y Buunk, 2003; Zabuska, 2017).

Según Freudenberger (1974), quien sufrió de este síndrome en dos ocasiones y que es considerado como el padre del SB (Schaufeli y Buunk, 2003), la manifestación en sí misma del SB podía ser realmente variada y con distintos tipos de sintomatología, dependiendo esta variación entre persona y persona. Estos síntomas y distintos niveles del síndrome podían ser notorios aproximadamente un año después de estar en algún lugar o institución laboral. Freudenberger (1974) describe las señales físicas del SB como una sensación de fatiga física y emocional, la cual incapacita a la persona hasta el punto de no poder curarse de un simple resfriado, seguido de dolores estomacales, frecuentes problemas gastrointestinales, insomnio y, en ocasiones, dificultad para respirar. Las manifestaciones en el comportamiento que menciona son: Facilidad para sentir ira y una frustración e irritabilidad instantánea, una facilidad para romper en llanto e incapacidad para ser sometido a cualquier tipo de presión laboral. Se tiende a tener una actitud sospechosa, una actitud paranoica y de hacer suposiciones infundadas. La manera en la que Freudenberger observó este fenómeno fue al estar trabajando en una agencia del cuidado de la salud, en donde pudo percatarse de cómo, con el paso del tiempo, muchos de los voluntarios de la



agencia experimentaban una depresión emocional de manera gradual, además de una falta de motivación y compromiso.

En esa misma década, de forma independiente y casi simultánea, Maslach (1976) estudiaba el cómo es que las personas lidiaban con su estado emocional en distintos ambientes laborales. En ese estudio, Maslach menciona un acontecimiento entre una jueza y una madre desesperada por no tener los recursos necesarios para comprar regalos a sus hijos antes de navidad. La historia relata que, aunque la jueza era una madre joven, el acontecimiento en sí no le produjo empatía alguna, aun viendo como la mujer rompía en llanto frente a ella, lo único que pudo decirle fue: “¡Entonces ve y roba Macy’s si quieres regalos para tus hijos! Y no regreses a verme incluso si eres atrapada y necesitas ser defendida ante la corte” (Maslach, 1976, p. 16). Como habría de suponerse, la falta de empatía, deshumanización y el sarcasmo dentro del comentario por parte de la jueza ante la mujer, eran evidencia de un fenómeno muy peculiar que comenzaba a ser notorio en la sociedad trabajadora de esa década en Estados Unidos. “Después, pensando acerca del incidente, la jueza se dio cuenta que padecía de *burnout*” (Maslach, 1976, p. 16). Para Maslach, este acontecimiento la llevó a darse cuenta de que el fenómeno que había presenciado ante la abogada poseía distintas dimensiones. La expresión coloquial que la jueza había dado en aquel momento fue utilizada posteriormente por Maslach y sus colegas para referirse al SB (Maslach y Schaufeli, 2018).

Sin embargo, aunque Maslach y Freudemberger ya habían comenzado a utilizar la frase de *burnout* para referirse a ese síndrome en particular en los 70s, décadas atrás, los signos del SB ya habían sido descritos por Schwartz y Will (1953). En su investigación, Schwartz y Will describían un estudio de caso de una enfermera llamada Miss Jones, la



cual, en el transcurso de cinco semanas comenzó a mostrar una baja moral y un déficit en su manera de participación dentro del pabellón hospitalario (Schwartz y Will, 1953).

Schwartz y Will evidenciaron el agotamiento emocional que la enfermera y sus colegas enfrentaban dentro de su trabajo y cómo este agotamiento modificaba, con el paso del tiempo, su trato con los pacientes y el personal hospitalario. Lo que Schwartz y Will investigaban eran los tipos de intervenciones administrativas, sociales y de enfermería, que facilitaban o impedían la mejora en la salud mental de los pacientes del Hospital de Salud Mental Ward. Este estudio de caso sería la investigación más prominente y citada con respecto al SB (Maslach y Schaufeli, 2018).

Aun así, el concepto del SB como tal, no cobró real importancia por ser considerado como un concepto pseudocientífico o de “psicología pop”, es decir a la moda (Schaufeli, 2017, p. 108). Fue hasta pasada la década de 1970, con estudios como los de Maslach (1976) y Maslach y Jackson (1981), que el síndrome de *burnout* se convirtió en un tema real de discusión académica. En los cinco años posteriores al inicio de esta década, los académicos e investigadores fueron fuertemente atraídos por el tema del *burnout* y sus consecuencias en tema de salud laboral en profesiones solidarias (“*caring professions*”) como Schaufeli las nombra (2017, p. 108). Pronto, se trasladaron los conocimientos del SB al campo del servicio social, los sistemas de justicia, salud mental, religión, áreas estudiantiles y otras profesiones (Maslach y Schaufeli, 2018). Subsecuente a la introducción del MBI (*Maslach Burnout Inventory*) en la década de los 80’s por Maslach y Jackson, los estudios focalizados en comprender este fenómeno aumentaron considerablemente. De 1980 a 1990, las publicaciones del SB tuvieron un aumento del 64%



y para comienzos del siglo XXI, este número rebasó esas cifras a más del doble con un 150% (Schaufeli, 2017).

Para la década de los 80's, el camino recorrido desde los 70's rindió fruto, tanto es así que se hicieron estudios para combatir el SB. Pines y Aronson (1983) hacían referencia a talleres de *burnout coping* como una forma de evitar sus efectos a través de estudios previos, casos clínicos, demostraciones y lecturas de los constructos ya teorizados para esa fecha. Dentro de los participantes en estos talleres se encontraban un número variado de personas dedicadas a las profesiones en servicios humanos: Psiquiatras, psicólogos, enfermeras, consejeros, terapeutas médicos y físicos, educadores, oficiales de policía, administradores, dentistas, entre otros. La forma en la que los talleres eran llevados a cabo por Pines y Aronson era a través de hacer conscientes del problema a los participantes, después, tomar responsabilidad en el asunto, despejar su mente y desarrollar herramientas para hacer frente al SB. Para su estudio, Pines y Aronson (1983) utilizaron dos grupos, uno experimental y otro grupo de control. Al término de una semana de observación pudieron constatar un ligero cambio en la mentalidad de las personas que habían sido partícipes de este taller al contrario de aquellas que no habían tomado causa. Después de seis meses de observación, el grupo experimental seguía demostrando avances significativos en comparación con el grupo de control, pese a los inconvenientes. Lo cual era una clara muestra de que para comienzos de los 80's, el SB ya era un tema que cobraba una relevancia importante y que tenía que ser atendido.

Algunos autores sugieren en gran medida que el SB es un síndrome causante de agotamiento físico, emocional y mental (Caballero Domínguez, 2010; Choi et al., 2019; Edú-Valsania et al., 2022; Freudenberger, 1974; Garcés de Los Fayos, 1995; Maslach y



Jackson, 1981; Pines y Aronson, 1983; Olivares-Faúndez, 2016; Pérez, 2010; Schaufeli, 2021). Sin embargo, Guesva-Canu et al. (2021) realizaron un consenso para armonizar las distintas definiciones que se tenían de este síndrome, a través de una revisión sistemática, un análisis semántico y un consenso Delphi en 29 países, esto debido a la ambigüedad de muchas de las definiciones del SB, incluyendo la definición misma del síndrome en el ICD-11 (*International Classification of Diseases 11th Revision*). La enunciación más votada por Guesva-Canu et al. (2021) sugiere que: “En un trabajador, el *burnout* ocupacional o físico ocupacional Y [sic] el estado de fatiga emocional es una exposición al agotamiento prolongado por los problemas relacionados al trabajo” (p. 104). Sin embargo, esta definición presenta algunos problemas semánticos, como lo refieren dentro de la discusión en el estudio y sus limitaciones. El principal problema de esta definición, y la cual puede ocasionar futuros debates en la misma, es la categorización de trabajador, es decir, esencialmente qué es un trabajo.

Como menciona Romero Carballo (2017) en su revisión de literatura, en la cual tiene en cuenta distintas perspectivas del concepto de trabajo desde el enfoque social, antropológico, económico, psicológico e histórico que, “consideran el trabajo como una actividad relevante de orden social, la cual permite a los individuos que lo realizan estar o considerarse parte de un sistema organizado y ser llamados ciudadanos” (p. 121). La apertura que da esta definición podría colocar casi cualquier actividad humana dentro del concepto de trabajo, algo que podría ser totalmente diferente a la palabra *empleo* la cual, dentro de las sociedades capitalistas ha pasado a ser un referente del trabajo (Caballero y Bresó, 2015; Osorio et al, 2020a; Romero Caballero, 2017). De igual manera Romero Caballero (2017) menciona que,



el trabajo se constituye en un valor que no es solo instrumental, es decir, que no solo se tiene para suplir de forma económica necesidades básicas y otros gastos, sino también como un aspecto expresivo (identidad) y final (metas); en pocas palabras, va más allá del hecho de ganarse la vida. (p. 124)

Teniendo en cuenta esto último y lo que Caballero Domínguez et al. (2010) mencionan con respecto a la relación compensatoria entre institución y estudiante, cualquier tipo de actividad educativa, incluyendo el estudio, no sólo la docencia, puede ser visto como un trabajo. Es por esta razón que se puede justificar, que el SB pueda ser visto como un problema de salud mental en estudiantes de todo tipo de profesiones, ya que el estrés que el estudio puede generar en el alumnado es igualmente significativo.

Para finales de la década de los setenta, Maslach (1976) ya advertía de las problemáticas en la salud mental a las que el SB afectaba, principalmente en temas de estrés. En una observación a 200 trabajadores profesionales, encontraron que tendían a soportar con fuertes sensaciones de estrés y despersonalización que los distanciaba de sus clientes y de ellos mismos, mostrando tendencias clínicas y negativas ante distintas circunstancias. A su vez, encontraron correlaciones entre el estrés y otras problemáticas como el alcoholismo, enfermedades mentales, conflictos en las relaciones personales e incluso suicidio (Maslach, 1976). Es esto por lo que Maslach y Jackson (1981) crearon el *Maslach Burnout Inventory* (MBI) después de algunos años de investigar este síndrome de manera individual y en equipo, además de los trabajos ya descritos por Freudenberg en los años setenta. Según Maslach y Jackson, el SB consta de tres dimensiones mayormente destacables: (a) agotamiento emocional, (b) despersonalización y (c) bajo autoestima y falta de realización personal. Estas tres dimensiones son las que serían mayormente aceptadas



dentro del campo en la investigación de este fenómeno a nivel mundial (Olivares Faúndez, 2016; Schaufeli, 2017).

Agotamiento Físico y Emocional

La dimensión de agotamiento físico y emocional hace referencia a un cansancio físico/emocional extremo que desencadena una actitud cínica ante variadas situaciones y genera, en la persona que lo padece, un sentimiento de incapacidad emocional a nivel psicológico (Maslach y Jackson, 1981). Según Arens y Morin (2016), el agotamiento emocional “es definido como un sentimiento de fatiga emocional excesiva y una reducción de recursos emocionales” (p. 800). En casos extremos, esta puede llevar a la persona que sufre de agotamiento emocional a un quiebre psicológico e incluso a pensamientos suicidas (Arens y Morin, 2016; Castro, 2016; Edú-Valsania, 2022; Hamann y Daugherty, 1985; Hansez et al., 2019; Jiménez-Villamizar y Caballero-Domínguez, 2021; Maslach 1976). Según algunos autores (Domínguez-Lara et al., 2021; González-Cabanach et al., 2011; Maslach y Jackson, 1981; Olivares-Faúndez, 2016; Schaufeli y Enzmann, 1998; Zapf, 2002) esta dimensión es el elemento clave de este síndrome y es el principal detonante de la segunda dimensión, la despersonalización o cinismo (Arens y Morin, 2016; Chan, 2006; Maslach y Jackson, 1981; Zapf, 2002).

Despersonalización, Deshumanización o Cinismo

La dimensión de Despersonalización, Deshumanización o Cinismo es categorizada de esta manera ya que ha sido llamada de distintas formas a lo largo de la historia, y ha generado una problemática en su contextualización tanto semántica como teórica/práctica. En primera instancia esta dimensión fue acuñada con el término de Despersonalización por Maslach y Jackson (1981), esta segunda dimensión del SB hace referencia precisamente a



la actitud “cínica” que las personas adquieren y la “deshumanización” a la cual el agotamiento emocional desemboca, generando actitudes y sentimientos negativos, tanto hacia personas como situaciones e instituciones. Maslach y Jackson (1981) comentan que la *despersonalización* es el desarrollo de actitudes y sentimientos negativos hacia otras personas (generalmente clientes) y esto desemboca en un comportamiento cínico y frío. Schaufeli et al. (2002b) definen la despersonalización como una actitud negativa, cínica e insensible hacia los destinatarios de algún tipo de servicio.

Esta dimensión del SB resulta ser una de las principales razones por las cuales se hayan generado distintos tipos de instrumentos para la medición de este síndrome, debido al hecho de que la mayoría de las ocasiones, cuando se intentaba medir el factor de la despersonalización en poblaciones no asistenciales, tendía a existir un solapamiento entre la primera y segunda dimensión. Es decir, tendía a existir una confusión, particularmente entre el desgaste emocional y la despersonalización, apareciendo otro tipo de resultados un tanto ambiguos en poblaciones no asistenciales que no encajaban con los factores psicométricos del MBI original (Moreno-Jiménez et al., 2001). Esto último, muy probablemente debido a problemas semánticos con las distintas terminologías en las cuales se ha fundamentado esta dimensión.

A causa de esta problemática, el MBI original sería reelaborado y daría origen al MBI-GS (Maslach et al., 1996), en este instrumento se haría referencia al cinismo en lugar de la despersonalización, como una actitud de indiferencia, alejamiento y devaluación ante el trabajo y el valor que se le otorga a este. Es considerado como una actitud de defensa ante el agotamiento laboral y, por ende, emocional (Moreno-Jiménez et al., 2001). Maslach y Leiter (1997) comentan que el SB es una erosión del *engagement* (implicación) y, que las



tres dimensiones de este constructo son la antítesis del SB. Es decir, “la energía se convierte en agotamiento, la implicación se convierte en cinismo, y la eficacia se convierte en ineficacia” (p. 24). Debido a la ambigüedad de esta dimensión y a la problemática semántica que esto genera, se propone subdividir esta dimensión específica en tres subdimensiones ya que en distintos instrumentos de medición de SB, se tienden a manejar constructos dentro de la segunda dimensión de cinismo, que si bien tienen que ver con el cinismo, son constructos por sí mismos. Estas subdimensiones son: Actitud Cínica Adquirida, Devaluación y Amotivación.

Actitud cínica adquirida

Para poder entender por qué la dimensión de cinismo fue dividida en un inicio en tres subdimensiones, primero que nada se tiene que comprender qué es el cinismo como tal. La palabra cinismo proviene del latín *Cynismus* que a su vez deriva del griego *κυνισμός* cuyo significado es perro. Desde la concepción meramente filosófica, es posible encontrar la corriente cínica cuyo fundador es Antístenes y su principal exponente es Diógenes de Sinope. La corriente cínica busca la renuncia a la identidad social, los bienes materiales e ideologías políticas con el fin de salvaguardar la integridad existencial y cósmica, generando intencionalmente una impopularidad a través del trastocamiento de la moral (De Freitas, 2012). Esta actitud meramente ética, desde la perspectiva cínica que busca el mayor bien de todos, la verdad, terminaría siendo tachada por personajes como Hegel (1833) en una actitud de desvergüenza, obscenidad y hedonismo con la intención de irritar. Actitudes por las cuales esta corriente quedaría relegada como un estilo de vida, más que como una corriente filosófica. Un estilo de vida sinvergüenza, de desaprobación y censura cívica (De Freitas, 2012), con una actitud impúdica que acercaba al cínico hacia la verdadera virtud.



De allí, la posible significante de cinismo en la época contemporánea con una connotación negativa o de mala fama.

Según la Real Academia Española (RAE) (s.f) la palabra cinismo puede ser definida como: “[1] Desvergüenza en el mentir o en la defensa y práctica de acciones o doctrinas vituperables... [2] Imprudencia, obscenidad descarada... [4] Afectación de desaseo y grosería” (RAE, definiciones 1, 2 y 4). Para el diccionario Oxford (s.f) la palabra cinismo hace referencia a:

[1] la creencia de que las personas sólo hacen cosas para ayudarse a sí mismas, en lugar de por razones buenas o sinceras... [2] La creencia de que algo bueno no sucederá o que algo no es importante... [3] El hecho de estar dispuesto a hacer algo que podría dañar a otras personas, si puedes obtener alguna ventaja” (definiciones 1, 2 y 3).

Tan solo estas dos definiciones, de dos diccionarios en idiomas distintos, dan pauta a comprender la problemática de tipo semántico que se genera en torno a esta palabra. Pues la RAE ve al cinismo como una actitud desvergonzada y el diccionario de Oxford la ve como una actitud mala y ventajosa lo cual no necesariamente puede ser verdad. Si bien es cierto, pueden existir personas con una predisposición natural hacia este tipo de acciones, también las habrá en el sentido de que otras personas, por distintos motivos como padecer SB, adquirirán ciertas características comunes, pero eso no los hará ni malos, ni ventajosos de manera natural. Tampoco significará que toda persona cínica posea algún tipo de síndrome o afectación en su salud mental. Lo que más bien puede sugerir, es una actitud de conformismo que aunque la persona que hace uso de esta práctica sabe que está



equivocada, continúa con la práctica aun sabiendo que le traerá un perjuicio, pero su actitud se ha desmoralizado a tal punto que ya no tiene importancia.

Ahora bien, la primera concepción que se dio a manera de sinónimo en la segunda dimensión de SB fue la despersonalización. Sin embargo, al revisar la palabra persona en referencia a la segunda dimensión propuesta por Maslach y Jackson (1981), es posible observar algunos problemas epistemológicos debido a la ambigüedad que genera la palabra. La palabra persona, del latín *persōna* que a su vez proviene del griego *πρόσωπον* (*prosopón*), hace referencia a una máscara teatral, es decir a un personaje. En ese sentido la palabra despersonalizar tendría a su vez que hacer referencia al hecho de desenmascararse, es decir, a mostrar la verdadera naturaleza de la persona en sí, por lo cual se caería en el mismo problema que con cinismo, pues indicaría una naturaleza y predisposición inherentes hacia este tipo de actitudes, lo cual no es necesariamente verdad. Si se atañe al concepto de persona como personalidad, en este caso despersonalización haría referencia a la pérdida de la personalidad o su identidad y en ese sentido, ¿puede una persona realmente despersonalizarse? Según Zavala-Olalde (2010) “Ser persona es un todo unificado de aquello que los seres humanos somos capaces de saber y hacer acerca de nosotros mismos” (p. 315). En este sentido el simple hecho de caer en cuenta de una despersonalización te hace ser persona.

Lo mismo sucede con el concepto de deshumanización, en primera instancia ¿qué es un ser humano?, ¿puede un ser humano deshumanizarse? Este es el principal problema de la ontología, ¿qué es el ser? Podría hablarse muchísimo respecto a la interpretación hermenéutica de ambos conceptos pero no es la intención de este apartado, solo aclarar por qué el decir que las personas están constantemente desmotivadas y, por ende, adquieren una



actitud cínica, podría ayudar a unificar las distintas concepciones de la segunda dimensión de SB. Esta adquisición actitudinal, debido al síndrome de *burnout* es la que lleva a las personas a tener una actitud de devaluación personal y, por ende, una amotivación, conceptos que también se entremezclan en la segunda dimensión de SBA en distintos inventarios y que no necesariamente son lo mismo.

Motivación

Como se pudo leer a lo largo del segmento anterior, para poder poseer un nivel alto de autoeficacia percibida es importante tener un nivel alto de motivación sin embargo, es un camino en dos sentidos, es decir una buena motivación puede influir en una percepción positiva de autoeficacia. En la Teoría de la Auto-Determinación (TAD), la cual es un enfoque de la personalidad y motivación humana que busca entender cómo el ser humano desarrolla su personalidad y autorregula su comportamiento (Ryan y Deci, 2000), se sugiere que a la motivación le concierne todo aquello por lo que un ser humano gasta “energía, dirección, persistencia y equifinalidad” (La equifinalidad hace referencia a la propiedad de un sistema [en este caso una persona] de mantener los parámetros internos independientemente de los externos) (Ryan y Deci, 2000, p. 67), y por las cuales se da una intención y una activación.

Según Vallerand (1997), la motivación posee tres niveles jerárquicos que pueden explicar los tres tipos de motivación. El primer nivel es el global o el de la personalidad, el segundo nivel es el contextual o de vida, y por último, el situacional. El nivel global es caracterizado principalmente por una orientación general del individuo y su carácter estable o no, y que es determinado por su personalidad. El segundo nivel es el meramente contextual y es condicionado por las áreas específicas en las que el ser humano se



desarrolla; aquí los factores sociales juegan un rol importante. Por último, el nivel situacional, que está condicionado por situaciones espaciotemporales específicas e irrepetibles (Stover et al., 2017). Estos niveles son considerados jerárquicos porque afectan los unos a los otros en orden de importancia, es decir, el nivel global afecta directamente al contextual y este, a su vez, afecta al situacional (Vallerand, 1997). De igual manera, a través de las necesidades psicológicas básicas del ser humano: la competencia, autonomía y vinculación, las cuales juegan un papel fundamental en la jerarquía de niveles motivacionales, se generan tres tipos distintos de motivación: Motivación intrínseca (MI), Motivación extrínseca (ME) y Amotivación (Ryan y Deci, 2000; Stover et al., 2017).

Motivación intrínseca. La motivación intrínseca es aquella que permite a los individuos realizar algún tipo de actividad en específico y podría decirse que es el punto de inicio de una actividad natural, fue considerada en algún momento como una característica intrínseca de la raza humana (Deci y Ryan, 2012). Este tipo de motivación surge espontáneamente y no requiere de ningún factor externo que motive al individuo el llevar a cabo una acción (Deci y Ryan, 1985), es decir, esta acción se realiza por el mero placer de llevarla a cabo (Stover et al., 2017). Para Deci y Ryan (1985), “la motivación intrínseca es la propensión innata y natural que compromete los intereses propios y el ejercicio de las propias capacidades, y que al hacerlo, busca y conquista desafíos óptimos” (p. 43). Estas necesidades dan la energía para realizar una variedad de procesos psicológicos y comportamentales que propician una recompensa en forma de experiencias en autonomía y efectividad. Es decir, que la motivación intrínseca es todo aquello que impulsa a una persona a realizar una acción por el simple hecho de obtener un beneficio en su persona como el sentirse bien consigo mismo. Esto dinamiza al individuo a conseguir de manera



efectiva algo que le brinda satisfacción y a su vez, proporciona autodeterminación, por ende, lo impulsa a seguir realizando dicha acción. Le da un sentimiento de dicha, capacidad y bienestar en general (Ryan y Deci, 2000).

Este tipo de motivación puede amplificar o atenuar todo impulso competente y autodeterminante para realizar un proceso continuo de búsqueda en nuevos desafíos, haciendo que en la persona que es afectada por el impulso, una vez que este ha cesado, busque de manera constante esa emoción en nuevas situaciones de interés propio (Deci y Ryan, 1985). Es decir, cuando la motivación intrínseca disminuye, la persona buscará nuevos retos no tan complejos, que se adapten a su nivel de competencia, generando de esa manera un ciclo motivante de búsqueda y conquista óptima de nuevos desafíos (Deci y Ryan, 1985). Aquí, las emociones juegan un rol importante, pues dan dirección en el comportamiento natural en el ser humano y, por ende, conducen a que la motivación intrínseca produzca sentimientos de disfrute, excitación, interés, competencia y autodeterminación, brindando un sentido de autoeficacia alto en la persona que experimenta este tipo de motivación (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000). Esto los puede llevar a sentir una experiencia de flujo tal y como Csikszentmihalyi (1997) hace mención en su Teoría del Fluir (*Flow*). Para Deci y Ryan (1985), la presión y la tensión son la antítesis del interés y el fluir, constructos importantes para el desarrollo de la motivación intrínseca. Este tipo de motivación es un importante aliciente en el aprendizaje, en la adaptación y en el desarrollo de competencias que caracterizan el comportamiento humano.

Motivación extrínseca. Según Deci y Ryan (1985) la motivación extrínseca es toda aquella acción motivada por el concepto de sociabilización, es decir, por el reconocimiento de que existen una serie de comportamientos, actitudes y valores que no son



necesariamente naturales e intrínsecos en las personas, pero que son importantes en el funcionamiento dentro de una comunidad. Estos comportamientos, valores y actitudes están constantemente regulados por agentes externos y ponen, de cierta manera, una barrera hacia el deseo propio, sin embargo, si existe una recompensa dada por un factor externo, es un juego de “adquisición y abstinencia” (Deci y Ryan, 1985, p. 129), dicho de otro modo, la persona retrasa su propia satisfacción al conseguir las herramientas necesarias para poder llevar a cabo ese gusto.

En este tipo de motivación, el interés no es espontáneo pues requiere de estos factores externos para que ocurra esta atención. Un ejemplo podría ser el pago monetario de alguna actividad (empleo). En este ejemplo el factor externo es el empleador y el interés en la actividad será recompensada (motivada) por un pago económico que le brindará la oportunidad (al empleado) de satisfacer alguna necesidad o gusto. En sí, la experiencia puede o no ser gratificante; lo que en realidad motiva, es lo que se puede conseguir *a posteriori* con la abstención del propio interés inmediato. Esta regulación de la motivación por agentes externos es gradualmente aceptada por el individuo y su comportamiento intrínseco será así, constantemente autorregulado (Deci y Ryan, 1985). A este proceso se le denomina internalización. “El término internalización se refiere al proceso mediante el cual un individuo adquiere una actitud, creencia o regulación de comportamiento y progresivamente lo transforma en un valor personal, meta u organización” (Deci y Ryan, 1985, p. 130). Sin embargo, para que esta internalización se dé de una manera satisfactoria, tiene que estar habiendo una constante promoción de cambio, si este cambio no se da de manera periódica y eficiente, puede desatar en problemas de amotivación.



Amotivación. En la motivación extrínseca, como se mencionó anteriormente, los agentes externos toman el control y regulan la conducta de las personas para obtener un fin en ambos sentidos, un fin que beneficie al agente externo y otro que beneficie y motive al agente regulado por medio de un cambio periódico y benéfico. Para Deci y Ryan (1985)

Las conductas autodeterminadas se inician y regulan mediante elecciones, basadas en la conciencia de las necesidades orgánicas y de los objetivos integrados de cada [persona]. Utilizando información de fuentes internas y externas, uno elige cómo comportarse anticipando el logro de metas relacionadas con uno mismo y la satisfacción de las necesidades del organismo. (p. 149)

Sin embargo, las conductas desmotivadoras comienzan y se regulan por agentes más allá del control de las personas que sienten esta falta de motivación, es decir, por estos agentes externos que regulan la conducta. De esta manera, el individuo no es capaz de regular su propio comportamiento de manera positiva y esto da pie a que las fuerzas externas tomen el control generando una fuerte impotencia hacia los “perímetros externos ... [e] internos” (Deci y Ryan, 1985, p. 149) de la persona, desgastando poco a poco la capacidad de regular situaciones y emociones. Un cuadro amotivacional puede desencadenar condiciones más complejas como la depresión, ansiedad, apatía, impotencia, ineficacia y autodesprecio; y estas a su vez, generar o acentuar aún más la amotivación. “Una situación será desmotivadora cuando se interpreta como indomable, es decir, cuando uno se percibe a sí mismo como incompetente para alcanzar los resultados deseados” (Deci y Ryan, 1985, p. 71). Es por esto por lo que Deci y Ryan (1989) comentan que la amotivación puede ser definida como “Impotencia”.



Devaluación

La dimensión de devaluación fue utilizada dentro del SB por Raedeke (1997) en el *Athlete Burnout Questionnaire* (ABQ), para señalar las limitaciones psicométricas que habría entre la despersonalización que Maslach y Jackson (1981) proponen en el MBI y lo que Raedeke sugería. El argumento que Raedeke (1997) da para esta separación, es que la despersonalización, dentro del ámbito deportivo, tiene que ser vista más bien como una devaluación personal en la cual, al atleta deja de importarle su propio desempeño y competición más que una actitud de despersonalización o cinismo hacia otro compañero o deportista. Por otra parte, García et al. (2018), hacen referencia hacia la devaluación, esta vez en funcionarios de unidades de cuidados intensivos, como parte de la tercera dimensión del SB: la baja realización personal, una vez más, referenciando una limitación psicométrica entre dos de las dimensiones de SB. Aquí se puede observar a la dimensión de devaluación como constructo entre dos dimensiones: la segunda dimensión de despersonalización del MBI (la cual ya ha presentado diversas limitaciones entre distintos instrumentos) y la tercera: bajo logro personal, igualmente del MBI (García et al., 2018; Raedeke, 1997).

Es por esta razón que fue importante definir desde la psicología y psiquiatría, el término de devaluación. La devaluación percibida se refiere al “estigma público” [de] los estereotipos, prejuicios y discriminaciones existentes en una sociedad hacia los problemas mentales y a las personas a las que afectan” (Mora-Ríos y Ortega-Ortega, 2021, p. 76) y, como esto les impide llevar un comportamiento coherente ante la sociedad y ellos mismos. El concepto de autodevaluación, según Link (1987), se refiere la sensación de miedo al rechazo cuando una persona es sometida a algún tipo de tratamiento psiquiátrico. También



hace mención que, de manera razonable, “las personas le temen más a la devaluación y a la discriminación cuando están desmoralizados y [cuando] necesitan explicar el fracaso” (p. 110). Esta desmoralización es un síntoma de SB y podría, en el individuo que padece de este síndrome, generar un alto nivel de devaluación. En 1987, Link generó el *Devaluation-Discrimination Measure* (PDD) el cual ha sido el instrumento más utilizado para medir el nivel de devaluación-discriminación (Mora-Ríos y Ortega-Ortega, 2021).

Para Cumming y Cumming (1965) la devaluación o “estigma” hace referencia a la “pérdida” del buen nombre o la reputación, y es probable que pudiese existir una conexión entre esta definición con el argumento al que Raedeke (1997) y García et al. (2018) hacen referencia; por un lado, la presión que un atleta puede llegar a sentir y por ende a desvalorizar su desempeño y competitividad; y por otro lado, la reducción de autoeficacia a la que los funcionarios que García et al. (2018) mencionan, como un probable punto de desmoralización. En este sentido, el constructo de devaluación podría estar jugando un papel importante entre ambas dimensiones del SB a las que Maslach y Jackson se refieren (1981). En primera instancia como una salida de la segunda dimensión y, en segunda instancia como una entrada a la tercera. Es decir que una actitud devaluativa (en este sentido despenalizadora) puede llevar a un sentimiento de incompetencia y bajo nivel de autoeficacia percibida. Veling et al. (2008) comentan que la devaluación resulta cuando un estímulo positivo deja el espacio a otros estímulos que pueden cambiar el comportamiento de una manera negativa distinta al primer estímulo, llevando de la motivación intrínseca al bajo nivel de logro personal, por medio de un autodesprecio.



Logro Personal, Eficacia Profesional o Autoeficacia percibida

La dimensión de Logro Personal o Eficacia Profesional ha sido llamada de distintas maneras, sin embargo, la idea central de todas ellas siempre ha hecho referencia a la reducción de la eficacia personal al momento de realizar algún trabajo específico. Esta tercera dimensión en la cual Maslach y Jackson (1981) fundamentan el bajo logro personal, menciona los bajos niveles de autoestima y realización personal que la despersonalización, la cotidianidad y el trato constante con las personas (y/o situaciones), puede llegar a generar en las personas que padecen de SB. La sintomatología de esta dimensión, que generalmente es causada por problemas referenciados en las dos dimensiones anteriores, genera en el individuo que padece de SB, una autodesconfianza de sus capacidades que los incita evaluar a los demás y a uno mismo, constantemente, de una manera negativa y a una disminución de las expectativas personales (Martínez-Martínez y Salanova-Soria, 2003). Maslach y Leiter (1997) mencionan que,

El *Burnout* es el punto de dislocación entre lo que la gente es y lo que tienen que hacer. Representa una erosión en los valores, la dignidad, el espíritu, y la voluntad—una erosión del alma humana. Es una enfermedad que se esparce gradual y continuamente con el tiempo, poniendo a la persona en una espiral descendente de la cual es muy difícil recuperarse. (p. 17)

Esto hace que el sentimiento de infelicidad, dentro del ambiente en el que se desarrolla el individuo, crezca gradualmente generando una insatisfacción tanto laboral, académica y/o personal, la cual le impide realizarse de manera óptima en el ambiente en el que se desenvuelve. Es por esta razón que dentro del SB se ha llegado a tomar en cuenta a lo que Bandura (1997), en su Teoría Cognitivo-Social, propone como autoeficacia. Según



Bandura (1997), “la autoeficacia percibida se refiere a las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para producir determinados logros” (p. 3). Este constructo se relaciona con la creencia de un individuo en sí mismo para tener éxito en alguna situación o tarea determinada, por lo cual, la tercera dimensión del SB podría sugerir una erosión crónica de la autoeficacia percibida y, por ende, de la autoeficacia en general.

Es por esta razón que en la dimensión de eficacia profesional expuesta en el MBI-GS, hace referencia a la Teoría Social Cognitiva, específicamente dirigida hacia las expectativas según el modelo de Bandura (1977, citado en Maslach et al., 1996). Anteriormente, Meier (1983) habría propuesto una expansión de la teoría del SB y un nuevo modelo de *Burnout* ampliamente basado en el trabajo de Bandura. Este nuevo modelo presenta tres nuevos elementos no considerados hasta esa fecha: (a) bajas expectativas respecto a la presencia de refuerzos positivos y altas expectativas hacia un castigo laboral; (b) bajas expectativas de control en los reforzadores positivos; y (c) bajas expectativas de competencia personal y conductual a la hora de presentarse un refuerzo positivo. De igual manera, Meier (1983) hace la comparativa de las expectativas de eficacia y los conceptos similarmente manejados tanto por Maslach y Jackson (1981) en su dimensión de Logro Personal, tanto como en el énfasis que Pines et al. (1981) hacen al remarcar el éxito y los logros personales como un método para hacer frente al *burnout*; es decir, entre mayor es el nivel de autoeficacia percibido, menor es la probabilidad de padecer de SB.

Son muchos los factores que afectan directamente la conducta de las personas y las tareas que éstas pueden llegar a abordar (Bandura, 1997). Las distintas situaciones



familiares, laborales, personales, sociales y de salud, son factores importantes que modifican la manera en la que las personas pueden llegar a visualizarse a sí mismas, ya sea de una manera positiva o negativa. Según Olivari-Medina y Urra-Medina (2007), la percepción de autoeficacia influye directamente en cómo es que la gente siente (primera dimensión), actúa (segunda dimensión) y piensa (tercera dimensión). Si esto es verdad, tener un sentido de autoeficacia elevado, podría ayudar a disminuir la incidencia del SB, en gran medida, pues toca de una manera directa cada una de las dimensiones del SB propuestas por Maslach y Jackson (1981).

La tercera dimensión del SB, que hace referencia a la percepción de logros personales, es un buen ejemplo de cómo los factores familiares, laborales, personales, sociales y de salud, a los que Bandura (1995) se refiere, afectan de manera individual la conducta de las personas y, pueden tener un impacto negativo en la percepción de autoeficacia en cualquier individuo. Según la Teoría Social Cognitiva, la motivación y la conducta están regulados por el pensamiento y las expectativas (Bandura, 1995). Estas expectativas pueden ser identificadas en tres tipos distintos: (a) las expectativas de situación, (b) las expectativas de resultado y (c) las expectativas de autoeficacia (Olivari-Medina y Urra-Medina, 2007). Las expectativas de situación son aquellas en donde las consecuencias son independientes del individuo y no pueden ser controladas por él. Las expectativas de resultados son aquellas en las cuales se cree que una conducta determinada producirá ciertos resultados y, las expectativas de autoeficacia, las cuales son la creencia individual para poder realizar o no alguna tarea específica y tener resultados de logro o no.

Según Bandura (1995), el nivel de motivación, acciones y estados afectivos son basados en gran medida por lo que una persona cree de sí mismo, incluso más que lo que



objetivamente pudiese ser el caso. Esta situación es muy importante a la hora de realizar una autoevaluación, ya que es precisamente ese sentido de juicio personal el que brinda en primera instancia, la seguridad o no de poder realizar una acción, supeditando la motivación personal a todos aquellos factores en los que una persona se desarrolla, y a su vez, al juicio de otras personas. Cuando la autoconfianza se ve amenazada, la motivación baja. Si ponemos en este contexto los síntomas de las dos primeras dimensiones del síndrome de *Burnout*, el nivel de autoeficacia se ve seriamente comprometido, en primera instancia por una sensación de agotamiento físico y mental (Maslach y Jackson, 1981). Según Bandura (1995), “las creencias de las personas sobre sus capacidades de afrontamiento afectan la cantidad de estrés y depresión que experimentan en situaciones amenazantes o difíciles, así como su nivel de motivación” (p. 8). Este estrés, como se ha comentado anteriormente, se cree es el principal detonante de los síntomas de la primera dimensión del SB, y si la persona que es afectada por este problema no posee las herramientas necesarias para afrontar este proceso, eventualmente generará un estrés crónico que supondrá una posición vulnerable para el desarrollo de SB y, por tanto, de su percepción de autoeficacia. Es por este motivo que un buen control de los “procesos afectivos”, como los llama Bandura (1995, p. 8), son un parteaguas para el control del agotamiento mental/emocional y, por ende, en la prevención del desarrollo de la primera dimensión del SB.

Ahora bien, la actitud de cinismo que este agotamiento emocional genera puede afectar negativamente el sentido de autoeficacia de una persona, pues este cambio en la actitud supone un riesgo que puede generar un ciclo en el síndrome de *Burnout*. El nivel de cinismo y/o la despersonalización que un individuo con SB puede llegar a tener, en cierta



medida es una decisión individual pues, según Bandura (1995), los logros humanos y el bienestar requieren forzosamente de un sentido personal de eficacia optimista. Un cambio actitudinal, aunque motivado por un sentido emocional agotado, no deja de ser una decisión en sí misma, una percepción del yo, aunque existan factores como la frustración, inquietudes y adversidades que puedan llegar a impedir una visualización positiva. Estas adversidades, en los diferentes contextos en los que un individuo se mueve, pueden llegar a generar actitudes cínicas acerca de cómo tomar decisiones para generar cambios benéficos a futuro (Bandura 1995). Incluso, esta decisión en el cambio actitudinal y esta falta de autoconfianza y sentido de autoeficacia puede llegar a ser muy drástica y generar adicciones a sustancias tóxicas (Marlat, Bear y Quigley, 1995). Es entonces, este sentido de autoeficacia percibida el que le da a las personas las herramientas necesarias para realizar tareas individuales y en equipo de manera eficaz, que lo motiva a obtener un logro específico y, por ende, una mejor aceptación de sí mismo como persona o una mejor percepción de eficacia profesional.

Niveles de Burnout

Para poder identificar los niveles de SB en el que se pueda encontrar una persona, Maslach y Jackson (1981) propusieron dividir el MBI en tres partes iguales, es decir, en grupos de 33.3%. Estos tres grupos fueron catalogados con los niveles del más alto al más bajo respectivamente según la experiencia de la persona que padece el síndrome (Schaufeli y Buunk, 2003). Sin embargo, los autores del MBI hacen la aclaración de que no es con fines de diagnóstico o para descartar si una persona padece o no del síndrome, ya que esta subdivisión de los niveles del SB no era clínicamente válida (Schaufeli y Buunk, 2003) y a su vez, esta subdivisión no implica que los niveles sean absolutos y/o universales.



Simplemente es una forma estadística de posicionar a los participantes en algún nivel específico. Aun así, esta escala dentro del instrumento es aceptada y es utilizada para medir los distintos niveles de SB en las diferentes versiones del instrumento y las distintas profesiones a las que ha sido aplicado (Cañadas-de la Fuente et al., 2014; de Vera-García y Gambarte, 2019; Lozano et al., 2008).

Causas del SB

Como el SB es un síndrome multicausal (Choi et al., 2019; Olivares Faúndez, 2016; Saborío Morales e Hidalgo Murillo, 2015; Schaufeli y Enzmann, 1998), los factores que influyen en el desarrollo de este pueden ser amplios, desde aspectos meramente laborales/académicos, hasta factores sociales e interpersonales. Freudenberger (1974) comenta que dentro de las personas susceptibles a padecer SB se encuentran principalmente aquellas que laboran en una profesión de servicio, como lo son: Clínicas gratuitas, centros de homosexualidad, clínicas para mujeres, o las “*caring professions*” como las nombra Schaufeli (2017, p. 108), dentro de las cuales se encuentran todas aquellas áreas destinadas a la salud o al servicio inmediato de las personas (Edú-Valsania, 2022; Freudenberger, 1974; Gutiérrez-Aceves et al., 2006; Schaufeli, 2017). Una de las principales razones a las cuales Freudenberger hace mención es a la entrega personal que todas estas profesiones demandan y a la culpa que pueden llegar a sentir las personas al no cumplir esas demandas. Freudenberger comenta que, al no poder llenar las necesidades de los clientes en este caso, se tiende a generar una sensación de agotamiento.

Otro peligro potencial para el miembro del personal que sufrirá de *burnout* es aquel que tiene la necesidad de dar. Una necesidad que es excesiva y poco realista...

Muchas de las poblaciones a las que ayudamos tienen grandes necesidades-muchas



... son realistas... Pero ... tenemos que ser cuidadosos para no excedernos.

(Freudenberger, 1974. p. 162)

Al igual que Freudenberger (1974) y Schaufeli (2017), Gutiérrez-Aceves et al. (2006) sugiere que el SB afecta en la mayoría de los casos a las personas con una filosofía humanística de trabajo, es decir, a los que “necesitan alta dosis de entrega e implicación” (p. 305), y que esta afectación impacta de forma directa a las personas a las que atienden. También comentan que el estrés forma ya parte de la vida cotidiana y que puede ser considerado como un malestar que afecta tanto a la salud y al bienestar personal, aspecto que Maslach y Jackson (1981) sugieren como principal detonador del síndrome de *burnout*.

Estrés. Como se ha mencionado anteriormente, el Síndrome de *burnout* es considerado un síndrome derivado de procesos muy altos y crónicos de estrés (Maslach y Jackson, 1981). Para el gobierno de México, “El estrés es la respuesta psicológica y/o física no específica del organismo ante un estímulo (estresor o estresante) que puede ser un evento, persona u objeto” (Gobierno de México, 2022b, párr. 2). Para Selye (1956), considerado como el padre de este constructo, el estrés es definido como “una respuesta no específica del cuerpo a cualquier demanda” (p. 1).

Aunque el estrés no es necesariamente malo, pues a su vez es una capacidad de respuesta del organismo hacia situaciones externas, el estar sometido por largos periodos de tiempo a niveles altos de estrés puede ser perjudicial para la salud física y mental de las personas. Según el Gobierno de México (2022b) existen dos tipos de estrés: el estrés positivo que es aquel en el que la persona afectada por el estrés interactúa con su estresor de una forma óptima, brindándole con el tiempo, y después de la situación estresante, una tranquilidad y bienestar en general, Selye (1976) denomina a este tipo de estrés como



eustrés. Por otro lado se encuentra el *distress* (Selye, 1976), o estrés negativo (Gobierno de México, 2022b), el cual perjudica de manera directa al individuo que lo sufre. Este ocasiona un desequilibrio fisiológico, psicológico o ambos, que tiende a disminuir la capacidad productiva del individuo en sí, a su vez provoca envejecimiento prematuro y otro tipo de enfermedades (McEwen, 2005). El estar en una situación de estrés negativo o crónico puede desatar complicaciones como depresión, insomnio o alteraciones a la hora de dormir, deterioro de las relaciones familiares, sociales y laborales, violencia en general, disfunción sexual entre muchas otras problemáticas (Gobierno de México, 2022b) como el Síndrome General de Adaptación (GAS por sus siglas en inglés) (Selye, 1956). Este síndrome está constituido por tres fases de manera consecutiva: fase de alarma, resistencia y agotamiento. La primera fase es llamada reacción de alarma y es básicamente una reacción general del cuerpo a huir del peligro. Los síntomas son sudoración, tensión muscular, taquicardia, aumento en la síntesis de glucosas y secreción de noradrenalina y adrenalina. En esta fase, puede existir un aumento en la concentración y no es considerado una señal de riesgo a menos que esta fase se prolongue por un periodo de tiempo largo. Si existe esta prolongación en la primera fase, se puede decir que la segunda parte del síndrome, la fase de resistencia entra en juego. En esta fase se genera un equilibrio entre el ambiente y el sujeto que padece de estrés, sin embargo, al prolongarse este equilibrio, dependerá completamente del tiempo que el individuo y sus capacidades puedan resistir a continuar haciendo frente a la situación que genera la primera fase. Cuando el sujeto que padece de estrés llega a su límite, la tercera fase entra en acción (Capezzuto-Castro, 2017). La tercera y última fase del GAS es el agotamiento (primera dimensión del SB). Esta fase se caracteriza por alteraciones psicosomáticas debido a que los mecanismos para hacer



frente al o los estresores ya no son suficientes. Esta fase es decisiva pues puede llevar a una persona a la muerte (Capezzuto-Castro, 2017). Cuando una persona se encuentra en esta fase, el estrés crónico ya ha generado una gran cantidad de complicaciones psicofísicas que pueden desarrollar una sintomatología muy variada, incluyendo distintos tipos de síndromes como el SB.

Carga alostática. La carga alostática hace referencia al pago que el cuerpo se ve obligado a realizar cuando es forzado a adaptarse a situaciones psicosociales adversas, desde situaciones de estrés extremo, hasta el mal funcionamiento del sistema endócrino que hace frente al estrés de manera inmediata (McEwen, 2000). Anteriormente se habló respecto a tres fases en el Síndrome General de Adaptación (GAS, Selye, 1956), pero, para poder comprender lo que este síndrome realmente hace, es necesario entender los mediadores del estrés en el cuerpo humano: el cortisol y las catecolaminas (McEwen, 2002). Estos mediadores fisiológicos son asociados principalmente con la adaptación de muchos de los sistemas del cuerpo humano cuando es expuesto a situaciones estresantes. Según McEwen (2002), estos mediadores son muy importantes dentro de la primera fase del GAS (Selye, 1956), es decir, cuando los periodos estresantes son cortos. Sin embargo, cuando estos periodos se prolongan, el cortisol y las catecolaminas pueden causar un daño físico y mental (lo que es contrario a su función primordial) al igual que un proceso acelerado en enfermedades como la obesidad, hipertensión (McEwen, 2002), diabetes tipo 2 (Sterling, 2004), entre otros.

En otras palabras, el concepto de alostasis hace referencia a “la aptitud física [que] obliga a que la regulación [corporal] sea eficiente, lo que implica prevenir errores y minimizar costos” (Sterling, 2004, p. 18). Es una intra-viabilidad, la cual es una capacidad



genética que permite que un organismo sobreviva, en los cambios de los distintos sistemas fisiológicos del cuerpo humano (Schulkin, 2004) que permitan responder a las demandas del entorno. Pero, cuando existe una sobre-activación alostática de manera crónica, es decir, una sobreexcitación de los sistemas regulatorios del cuerpo, se da una sobrecarga alostática (Reynoso-Vargas, 2018). Dentro de la primera fase del GAS, se activa el sistema nervioso simpático liberando glucocorticoides como el cortisol y adrenalina, encargados de detonar y regular de manera equilibrada cualquier vivencia estresante. En ese sentido, si esta situación estresante se resuelve correctamente, el mismo cortisol ayudará al sistema a frenar los procesos biológicos desencadenados por el estrés (Reynoso-Vargas, 2018). Sin embargo, si la vivencia estresante no cesa, los glucocorticoides no paran el proceso biológico y se tornan dañinos hacia el organismo, pues frenan la función de los sistemas corporales que el cerebro considera irrelevantes en ese momento, como lo son el sistema digestivo y el reproductivo. Es aquí en donde entra la segunda fase habiendo un aumento de actividad en el sistema inmune y el sistema hormonal, lo que produce un fuerte desbalance en el cuerpo (Reynoso-Vargas, 2018). En última instancia, si el estresor no es frenado de alguna manera, los sistemas alostáticos entran en fase de agotamiento, que es cuando ya no pueden seguir haciendo frente al estrés debido al cansancio orgánico que se presenta, provocando en el individuo un aumento en las infecciones y agentes patógenos que, finalmente, deriva en una serie de problemas y síntomas tanto físicos como mentales, que pueden perjudicar al individuo e incluso conducir a la persona hacia la muerte (Capezzuto-Castro, 2017).



Sintomatología del SB

Del mismo modo en que los factores de las causas del SB son amplios, su sintomatología suele ser compleja y muy variada (Choi et al., 2019; Olivares-Faúndez, 2016; Saborío-Morales e Hidalgo-Murillo, 2015, Schaufeli y Enzmann, 1998), por lo cual es complicado identificar de manera eficaz sus señales. Tan solo Schaufeli y Enzmann (1988) mencionan en su trabajo 132 posibles síntomas que han sido asociados con el SB. Ellos los dividen en cinco grupos distintos: Afectivos y emocionales, cognitivos, físicos, de comportamiento y motivacionales, parte de ellos derivados de las tres dimensiones ya mencionadas anteriormente por Maslach y Jackson (1981). El primero es el que perjudica a los afectos y emociones (agotamiento emocional, enojo, tristeza, infelicidad, entre otros), a las actitudes o comportamientos (cinismo, apatía, despersonalización, hostilidad), a la cognición (baja realización personal, bajo autoestima, desrealización profesional, entre otros), a la conducta o comportamiento (alcoholismo, drogadicción, aislamiento, rigidez, carácter quejumbroso) y las que afectan directamente a la salud de manera fisiológica (dolor de cabeza y estómago, insomnio, cansancio extremo, hipertensión) (Olivares-Faúndez, 2016; Schaufeli y Enzmann, 1988).

Por otro lado, Maslach (1976) menciona en su investigación síntomas muy específicos: estrés emocional, cinismo, agotamiento físico y pérdida de interés laboral. Posteriormente, Maslach y Jackson (1981) referirían estos síntomas como dimensiones del SB y generarían el MBI con base en sus observaciones. Gutiérrez-Aceves et al. (2006) hacen referencia a la negación, aislamiento, ansiedad, miedo o temor, depresión, ira, adicciones, cambio de personalidad, culpabilidad y autoinmolación, cargas excesivas de trabajo, comportamientos riesgosos, sensación de estar desbordado y desilusionado,



abandono de sí mismo y pérdida de memoria y desorganización, como las principales señales de alarma. Para Pines y Aronson (1981, citado en Guseva-Canu et al., 2021), los síntomas hacen referencia a una de las tres dimensiones que Maslach y Jackson describen en su MBI, el agotamiento físico, mental y emocional.

Hansez et al. (2019), en su reporte de investigación, comentan que puede existir dentro de las manifestaciones cognitivo/afectivas, una disminución en la memoria de largo y corto plazo (aunque también aclaran que hace falta aún más estudios sobre esta posible sintomatología), una disminución en la motivación, un aumento en la sintomatología depresiva, síndrome de rumiación (regurgitación) y tendencias suicidas. Dentro de las manifestaciones físicas existen cambios en la frecuencia cardíaca, en los niveles de prolactina, cortisol (asociado a altos niveles de estrés y falta de sueño) (Hellhammer et al., 2009), trastornos del sueño y bajos niveles de energía. De manera conductual, una actitud errante en sus acciones y en su personalidad, una disminución del sentido ético, aumento en el consumo de tabaco y alcohol y absentismo.

Pese a todas estas categorizaciones, el SB es mayormente conceptualizado como parte de un proceso muy alto de estrés. Es por esta razón que su categorización tiende a ser ambigua, ya que el espectro del estrés es realmente amplio. Aun así, las tres dimensiones propuestas por Maslach y Jackson (1981) las cuales son mayormente aceptadas (Edú-Valsania, 2022; Olivares-Faúndez, 2016), hacen referencia al estrés crónico como uno de los principales desencadenantes del *burnout*. Esto debido a su tendencia a causar desgaste emocional (el cual es la primera dimensión que ellos manejan y que desencadena las dos dimensiones faltantes). Es debido a esta gran amplitud en su sintomatología y de sus causas, que hoy en día, los intentos por generalizar una definición más concreta del



síndrome se han convertido en un tema de real importancia a nivel mundial (Guseva-Canu et al., 2021).

Instrumentos de Medición del SB

La primera versión de un instrumento para medir los niveles del Síndrome de *burnout* y el más utilizado por más de 35 años (Schaufeli y Buunk, 2003) fue desarrollado por Maslach y Jackson (1981) y se enfocaba específicamente en profesionales dedicados a servicios humanos o asistenciales. *The Maslach Burnout Inventory* (MBI), fue diseñado para medir específicamente los aspectos ya hipotetizados del síndrome en la década de los 70's. La fase preliminar del MBI constó de 47 ítems, de los cuales, después de ser aplicados a 605 profesionales, fueron reducidos a 25 preguntas debido a los resultados obtenidos (Maslach y Jackson, 1981). Estos 25 ítems, posteriormente fueron aplicados a 420 profesionales cuyas principales ocupaciones eran: enfermeras, maestros, trabajadores sociales, consejeros, oficiales de libertad condicional, trabajadores de la salud mental y administradores de agencias. Cada uno de los ítems en ambos cuestionarios fue etiquetado en las dimensiones de frecuencia e intensidad basados en la *Hassles Scale* (Lazarus y Cohen, 1977, citado en Maslach y Jackson, 1981) en donde 1 era igual a algunas veces al año/muy suave, poco perceptible y 6 era todos los días/Muy fuerte, mayormente, el 0 fue considerado solo en los casos en los que hubiesen tenido percepción nula a lo que el ítem hace sentencia.

Finalmente, al obtener los resultados de un total de 1025 participantes entre ambos inventarios, se decidió optar por considerar tres de los 25 ítems como subescalas del SB quedando un total de 22 preguntas en el MBI original. De las 22 preguntas resultantes, nueve ítems se destinaron a la primera dimensión del SB (Agotamiento emocional), cinco a



la segunda (Despersonalización) y ocho a la tercera (Logro personal). Para su fiabilidad se utilizó la primera muestra de un total de 420 participantes. La consistencia interna de este instrumento arrojó un alfa de Cronbach de 0.83 en la dimensión de frecuencia (F) y 0.84 en intensidad (I). Los resultados por dimensión pueden ser vistos en la Tabla 1.

Tabla 1

Índices de confiabilidad (alfa de Cronbach) por dimensión del MBI

Dimensión	Frecuencia (F)	Intensidad (I)
Agotamiento	0.89	0.86
Despersonalización	0.77	0.72
Logro Personal	0.74	0.74
Subescala	0.59	0.57
Remuestreo		
Agotamiento	0.82	0.53
Despersonalización	0.60	0.69
Logro Personal	0.80	0.68
Subescala	0.64	0.65

Los coeficientes de ambos muestreos fueron significativos más allá de un nivel de 0.001 (Maslach y Jackson, 1981). A partir de este instrumento, surgirían una variedad significativa de inventarios que posteriormente intentarían medir los niveles de SB en distintas áreas profesionales y educativas.

La principal problemática a la que el MBI de Maslach y Jackson (1981) se enfrentaron fue precisamente a que fue diseñado para personas cuya profesión es asistencial, es decir, trabajos en los cuales existe mucho contacto con otras personas. El intentar medir los niveles de SB en otros contextos suponía varios problemas y, definitivamente, el síndrome era notorio en profesiones no asistenciales como en las deportivas y en ambientes educativos fuera de los docentes (Maslach y Schaufeli, 1996; Moreno-Jiménez et al., 2005). De igual manera, en el MBI se tendían a confundir los



estresores y los síntomas (Moreno-Jiménez et al., 2005), son estas razones por las que años después se crea el MBI-GS (Maslach Burnout Inventory General Survey) (Maslach et al., 1996) y se redefine a su vez el concepto de *burnout*. De igual manera, la segunda dimensión es renombrada y remplazada en esta ocasión como cinismo.

Tras la creación del MBI-GS la investigación en el campo profesional no asistencial cobró gran relevancia (Schaufeli y Buunk, 2003) y, paulatinamente, incidió en la creación de inventarios cada vez más especializados: MBI (*Maslach Burnout Inventory*), MBI-GS (*Maslach Burnout Inventory-General Survey*), MBI-HSS (*Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey*) y MBI-ES (*Maslach Burnout Inventory-Educator Survey*). En los instrumentos HSS y ES son relativamente idénticos a excepción de que los objetos de estudio son nombrados de diferentes formas, “recipientes” es reemplazado por “estudiantes” (Schaufeli y Buunk, 2003) y las tres dimensiones son: agotamiento emocional, despersonalización y reducción de logro personal. En el GS las dimensiones cambian a: agotamiento emocional, cinismo y reducción de eficacia profesional (Schaufeli y Buunk, 2003).

Otro instrumento de medición igualmente importante es el *Burnout Measure (BM)* (Pines y Aronson, 1988, citado en Schaufeli y Buunk, 2003). En este instrumento también se tienen en cuenta tres dimensiones: la dimensión física, emocional y mental, todas ellas haciendo referencia al agotamiento en cada una de las dimensiones, por lo cual, su medición termina siendo sobre una sola dimensión mayor, el “agotamiento”, arrojando un solo resultado final (Moreno-Jiménez et al., 2005; Schaufeli y Buunk, 2003). Este instrumento de medición del SB no se enfoca específicamente en el trabajo y recoge a su vez información sobre el cansancio cognitivo y la pérdida de expectativas, algo que se deja



fuera en el MBI (Moreno-Jiménez et al., 2005). Aun así, ambos instrumentos se enfocarían fuertemente en el aspecto emocional y mental que evalúan de manera puntual la depresión, ansiedad y frustración de una forma individual. Ese motivo debería ser suficiente para depurar aún más ambos instrumentos, tanto el MBI (y sus variantes) como el BM; puesto que deberían considerarse aspectos tanto sociales y organizacionales como factores influyentes en el síndrome (Hallsten, 1993).

A partir de 1980, muchas variantes de instrumentos alternativos al MBI y el BM surgirían con la intención de medir el SB de forma más eficaz (Llull, 2013). Algunas de ellas no enfocadas específicamente al síndrome de *Burnout*, pero que de alguna manera se vinculan fuertemente como, por ejemplo: *The Teacher Attitude Scale* (TAS) (Farber, 1984), con 65 ítems con escalas Tipo-Likert que fueron aplicados a 365 docentes. *The Energy Depletion Index* (Garden, 1987), está enfocado específicamente a medir la primera dimensión de despersonalización. *The Occupational Stress Inventory* (OSI) (Cooper y Baglioni, 1988) el cual es un cuestionario de 71 ítems que mide el estrés (particularmente el estrés ocupacional) y su relación con la salud mental. *The Tedium Scale* (Pines et al., 1981), en donde según los autores, el *Burnout* y el *Tedium* comparten sus componentes básicos de agotamiento físico, mental y emocional (Arthur, 1990), contiene 21 ítems que divide sus preguntas en los apartados de vida en el trabajo, sentimientos en el hoy y sentimientos en general. Su escala es definida del 1 al 7 en donde 1 es nunca y 7 es siempre. Este instrumento está diseñado para ser un autodiagnóstico (Arthur, 1990).

A su vez, surgirían instrumentos más genéricamente enfocados en el SB como: “Questionnaire for the Evaluation of Burnout Syndrome at Work (CESQT), Copenhagen Burnout Inventory (CBI), Oldenburg Burnout Inventory, Burnout Clinical Subtypes



Questionnaire (BCSQ-36/12), Burnout Assessment Tool (BAT), Shirom–Melamed Burnout Questionnaire (SMBQ)” (Edú-Valsania et al., 2022. p. 17). De igual manera, habría instrumentos enfocados específicamente al síndrome como: “Brief Burnout Questionnaire Revised for nursing staff, Physician Burnout Questionnaire, Teacher Burnout Questionnaire, Psychologist’s Burnout Inventory, Burnout Questionnaire for Athletes, School Burnout Inventory, Parental Burnout Inventory” (Edú-Valsania et al., 2022. p. 17).

El *Parental Burnout Inventory* (PBI) (Roskam et al., 2017), es un instrumento adaptado del MBI original a un contexto parental. Contiene 22 ítems que intenta correlacionar el SB profesional con el posible SB parental. Usa siete puntos del 0 al 6 en una escala Tipo-Likert en donde (0) es nunca, (1) algunas veces al año o menos, (2) una vez al mes o menos, (3) algunas veces al mes, (4) una vez a la semana, (5) algunas veces a la semana y (6) todo el día. De los 22 ítems ocho pertenecen a la dimensión de agotamiento emocional, ocho al distanciamiento emocional y seis a la dimensión de logro personal.

El *Burnout Questionnaire for Athletes* (ABQ) (Raedeke y Smith, 2001) es un cuestionario enfocado específicamente en cómo es que los atletas pueden llegar a sufrir del síndrome de *Burnout*. Consta de 21 ítems divididos en cuatro dimensiones distintas *Swimming Devaluación* con siete preguntas y un $\alpha = .89$, *Emotional/Physical Exhaustion* con siete ítems y un $\alpha = .89$, *Reduced Sense of Swimming Accomplishment* con 5 reactivos y un $\alpha = .84$ y, finalmente, *Sense of Swimming Accomplishment* con dos preguntas y un $\alpha = .78$. Posteriormente, estas cuatro dimensiones fueron resumidas a solamente tres juntando las últimas dos dimensiones anteriormente mencionadas. Nueve de las 21 preguntas fueron adaptadas del *Eades’ burnout inventory* (Raedeke y Smith, 2001). Está construido en una escala tipo-Likert con 5 puntos en donde 1 es casi nunca, 2 raramente, 3 a veces, 4



frecuentemente y 5 casi siempre (Raedeke y Smith, 2001). Su validación fue realizada con tres estudios exploratorios, el primero con 236 nadadores representantes de 19 equipos de natación en EUA; el segundo estudio incluyó a 244 atletas de natación. Finalmente, en el tercer estudio se les aplicó una versión de 15 ítems a un total de 208 atletas universitarios. Posteriormente se realizaría una adaptación del ABQ-15 al español por Arce et al. (2012) terminando en un cuestionario de 18 ítems aplicado a 487 deportistas.

El *School Burnout Inventory* (SBI) (Salamela-Aro et al., 2009), es una medición del SB en ambientes escolares, específicamente en estudiantes de preparatoria o niveles educativos más bajos. Está compuesto por tres dimensiones: agotamiento escolar, cinismo hacia la escuela y sentimiento de desadaptación escolar. Este instrumento fue aplicado a un total de 1,418 estudiantes adolescentes. Es un cuestionario realmente simple pues consta de un total de 9 ítems en escala Tipo-Likert del 1 al 6 en donde, 1 es completamente en desacuerdo, 2 parcialmente en desacuerdo, 3 en desacuerdo, 4 parcialmente de acuerdo, 5 de acuerdo y 6 completamente de acuerdo. Las preguntas están divididas en la dimensión de agotamiento escolar con cuatro ítems, cinismo con tres y desadaptación con dos. Posteriormente, Boada-Grau et al. (2015) realizaron una doble adaptación del SBI, en principio una adaptación del inglés al idioma español y finalmente de estudiantes de nivel secundaria a estudiantes universitarios, siendo aplicado a 578 estudiantes españoles de nivel superior y, configurando así, al SBI-U9 como un buen instrumento para medir el síndrome de *burnout* académico en ambientes universitarios de una manera más simple.

El *Maslach Burnout Inventory- Student Survey* (MBI-SS) de Schaufeli et al. (2002a) surge como una adaptación del *Maslach Burnout Inventory- General Survey* (MBI-GS) con el objetivo de medir sus tres dimensiones: Agotamiento, Cinismo y Reducción de Eficacia,



en un ambiente estudiantil universitario. Fue puesto a prueba junto con un inventario de *Engagement* en tres países distintos simultáneamente: España, Portugal y los Países Bajos dando un total de 1661 participantes. Consta de un total de 16 ítems, cinco en la dimensión de Agotamiento, cinco en Cinismo y seis en Eficacia. Es una encuesta tipo-Likert con siete puntos en donde 0 es nunca y 6 es siempre. Altos niveles en las dos primeras dimensiones y un bajo nivel en la última son indicativos de la existencia del síndrome según este instrumento. La dimensión de Eficacia fue invertida en la escala con el fin de medir de manera positiva esta dimensión. Los valores de α para cada dimensión en los distintos países fueron:

- Agotamiento: España=.74 Portugal =.79 Países Bajos=.80
- Cinismo: España =.79 Portugal =.82 Países Bajos =.86
- Eficacia: España =.76 Portugal=.69 Países Bajos =.67

Síndrome de Burnout Académico (SBA)

Como ya se ha mencionado anteriormente, el SB es situado de manera frecuente en ambientes laborales y la OMS (2022a), ya lo ha declarado un riesgo laboral como una enfermedad derivada exclusivamente de ambientes de trabajo, sobre todo en aquellos cuyo objetivo es el trato con gran cantidad de personas, principalmente en el área de la salud. Motivo por el cual, el SB fue poco estudiado dentro de los ambientes escolares fuera de las áreas médicas, aunque en primera instancia, este sector estuviese contemplado en el MBI de Maslach y Jackson (1981), enfocado específicamente hacia trabajadores en el campo educativo (docentes, directivos, entre otros).

Consecuentemente, el fenómeno comenzó a ser percibido en distintas áreas profesionales y, después de casi 25 años de investigación, el campo de estudio se extendió



hacia profesiones fuera de estas dos áreas antes mencionadas (Schaufeli et al., 2002b). Por este motivo el MBI de Maslach y Jackson (1981) tuvo que ser modificado paulatinamente para ser utilizado en profesiones que no fueran específicamente profesiones solidarias, dando resultado el MBI-GS (*Maslach Burnout Inventory-General Survey*) (Schaufeli et al., 2002b). Es por esta razón que Schaufeli et al. utilizaron estas modificaciones en el MBI original como primer objetivo, para confirmar la estructura factorial de las tres dimensiones del SB propuestas por Maslach y Jackson (1981), pero, en esta ocasión, en estudiantes y trabajadores universitarios. Una de las justificaciones de Schaufeli et al. (2002b) en su estudio para poder utilizar el MBI-GS dice que “El *Burnout* [en] estudiantes hace referencia al agotamiento emocional debido a las demandas educativas, [lo que los hace tener] una actitud cínica y alejada hacia su propio estudio, sintiéndose incompetentes como estudiantes” (p.73).

Lo que Schaufeli et al. (2002b) pretendían con este estudio era demostrar que el *Engagement* (compromiso), podría ser la antítesis del *burnout*, tal y como Maslach y Leiter (1997) habrían propuesto. Este estudio, además de buscar realizar un cambio en el MBI-GS, que pudiese ser utilizado en diferentes contextos profesionales, daría origen a una nueva variante del MBI, el MBI-SS (*Maslach Burnout Inventory-Student Survey*) (Osorio Guzmán et al., 2020a) que propondría buscar una probable respuesta a la pregunta, “¿Cómo prevenimos el *Burnout*?” (Schaufeli et al., 2002b, p. 88) y, que mostraría a su vez, que las tres dimensiones propuestas originalmente en el MBI de Maslach y Jackson (1981), también eran visibles en estudiantes universitarios (Martínez-Martínez y Salanova-Soria 2003; Osorio-Guzmán et al., 2002a).



Posteriormente, los estudios del *burnout* académico obtuvieron relevancia y el concepto de SBA comenzó a aparecer en distintas profesiones y niveles académicos. Una de las definiciones del SBA dice que “es una condición de estrés prolongado e insidioso que se deriva de condiciones del individuo y del contexto organizacional de la institución ...” (Hederich-Martínez y Caballero-Domínguez, 2016. p. 2). Esta situación es generalmente propiciada por la institución al no facilitar el desempeño académico del estudiante debido a la insuficiencia de recursos, dinámicas negativas existentes en la institución y a excesivas exigencias por parte de esta (Hederich-Martínez y Caballero-Domínguez, 2016).

Aunque el SB académico fue centrado especialmente en estudios universitarios, se ha encontrado evidencia empírica de que no sólo afecta a estudiantes en estos niveles educativos (Berrios et al, 2020; Chapi-Mori, 2022; Martos-Martínez et al., 2021; Moore et al., 2003; Salmela-Aro et al., 2009). Para ello, Salmela-Aro et al. (2009) generaron el SBI (*School Burnout Inventory*) con la finalidad de medir las tres dimensiones mencionadas hasta este momento (agotamiento emocional, cinismo e inadecuación escolar) pero ahora en estudiantes de nivel medio superior. Para el diseño y la validación del SBI participaron un total de 1418 estudiantes adolescentes, en el cual demostraron una estructura trifactorial prácticamente igual a la del MBI-SS, por lo cual ha sido traducido al español e igualmente aplicado en diferentes países (Osorio-Guzmán et al., 2020a). Consecuentemente, los estudios del SBA en la educación en general tendrían una mayor proliferación y abrirían una nueva línea de investigación (Arens y Morin, 2016; Berrios et al, 2020; Beck y Gargiulo, 1983; Caballero y Bresó, 2015; Caballero-Domínguez y Palacio-Sañudo, 2010; Chan, 2006; Chapi-Mori, 2020; Domínguez-Lara et al., 2021; Gallegos-Cereceres et al.,



2015; Garces de los Fayos, 1995; González -Cabanach et al., 2011; Hederich-Martínez y Caballero-Domínguez, 2016; Jiménez-Villamizar y Caballero-Domínguez, 2021; Kyriacou, 1987; Martínez-Martínez y Salanova-Soria, 2003; Martos-Martínez et al., 2021; Ornelas-Contreras et al., 2020; Osorio-Guzmán et al., 2020a, 2020b; Rodríguez-Villalobos et al., 2019; Salmela-Aro et al., 2009; Schaufeli et al., 2002a, 2002b).

Un ejemplo de lo mencionado anteriormente es el estudio de Martos-Martínez et al. (2021), en el cual se buscó analizar la relación entre el *burnout*, la autoeficacia y las diferentes perspectivas de edad y género a una población estudiantil de 1,287 estudiantes españoles de entre 14 y 18 años. La conclusión a la que se llegó en este estudio fue que entre mayores expectativas de autoeficacia poseía el estudiante, mayor era su expectativa hacia el futuro y, por ende, el SBA tendía a ser menor. Martos-Martínez et al. (2021) comentan que esta etapa de la vida en los adolescentes es importante ya que es un paso definitivo hacia la vida adulta. Esta etapa educativa es “caracterizada por una inestabilidad emocional, alta vulnerabilidad, e influencia de sus compañeros y medios de comunicación, así como las redes sociales e internet” (p. 1). En este sentido, el estudio de Berrios et al. (2020), en el cual se trabajó con 333 estudiantes adolescentes, denotó la importancia de un buen manejo de la inteligencia emocional (IE), muy importante en esta etapa de la vida. En este estudio se mostró que entre mejor era el trabajo de la IE, mejor sentido de vida (Frankl, 2012) se tenía por parte de los adolescentes y a su vez, el estrés académico tendía a ser menor.

De igual manera Chan (2006), en un estudio con 167 maestros de secundaria en Hong Kong, encontró una fuerte relación entre la IE y los componentes del SB. Los resultados a los que Chan llegó fueron a que entre mayor era el nivel de IE, menor era el



nivel de SB entre los docentes y, que entre mejores estrategias para el desarrollo de la IE y sus componentes existiesen y se difundiesen entre los maestros, mejores herramientas para combatir las distintas dimensiones del *burnout* surgirían. Por otro lado, Gonzales-Cabanach et al. (2011), en su investigación con estudiantes de fisioterapia, relacionan el constructo de regulación emocional y las tres dimensiones del SB, encontrando que entre más baja es la regulación emocional en los estudiantes, los síntomas del síndrome de *burnout* tienden a ser mucho más acentuados. Contrastantemente, cuanto mayor es la regulación emocional que posee el estudiante, los síntomas de agotamiento físico y emocional, además de la despersonalización, tienden a verse atenuados; consecuentemente, los niveles de realización personal tienden a ser mayores. Así, el tema emocional estaría fuertemente vinculado con alguna o las tres dimensiones del SB en docentes y estudiantes de distintos niveles educativos (Berrios et al., 2020; Casanova-Diez et al., 2016; Chan, 2006; Gonzales-Cabanach et al., 2011; Ilaja y Reyes, 2016; Usán-Supervía, 2020).

Por otro lado, Arens y Morin (2016), trabajando con una muestra de 380 maestros y 7899 estudiantes de cuarto grado de primaria, encontraron una fuerte relación entre el agotamiento emocional (primera dimensión del SB) generado por el estrés docente y los resultados educativos de los estudiantes en sí. Entre más altos eran los niveles de agotamiento emocional en el docente, más bajo tendía a ser el rendimiento académico de sus estudiantes.

Moore et al. (2003), trabajando en un estudio con 257 niños en el cual pretendían demostrar la importancia del ambiente social para el éxito en el desarrollo de habilidades musicales, encontraron que la falta de contacto social por la intensidad del estudio musical y el aislamiento que conlleva, además de la falta de apoyo de otros compañeros, tiende a



desmotivar fuertemente a los músicos durante la infancia llevándolos a desarrollar SB en la vida adulta. De igual manera, Chapi-Mori (2020) realizó una investigación en la cual correlaciona la satisfacción con la vida y la autoeficacia académica con la incidencia de SBA en 123 estudiantes de preparatoria de entre 15 a 18 años. Los resultados arrojaron un descenso en el SBA si los dos primeros factores eran altos, es decir, si los alumnos poseían un alto estándar de autoeficacia y satisfacción con la vida, los niveles de SBA en el alumnado eran inferiores. La recomendación de Chapi-Mori es el seguimiento psicológico en la educación preparatoria por parte de un profesional que brinde importancia a los aspectos intrapersonales de los estudiantes preuniversitarios. Como se ha podido observar en estudios anteriores, la autoeficacia es un punto crucial en el control del SB. La enseñanza de este constructo al alumnado en general podría ser de igual manera un factor importante en la prevención del SBA.

Síndrome de Burnout Académico en Nivel Superior

En la década de los ochenta, Kyriacou (1987) realizó una revisión de bibliografía relacionada exclusivamente con el estrés en docentes y cómo este se relacionaba con el SB en una década atrás, ya que ambos fenómenos comenzaban a ser de interés internacional. Las conclusiones a las que él llegó eran primordialmente recomendaciones en las formas en las cuales se podrían o deberían canalizar el estrés docente y el burnout, desde perspectivas de manejo individual del estrés, hasta prácticas gerenciales y organizacionales por parte de las instituciones académicas. Es importante recalcar que, para las décadas de los 70's y 80's, el SB ya era un fenómeno tomado en cuenta dentro de instituciones académicas, sin embargo, era visto en conjunción con algún otro problema como el estrés, no de manera aislada y completamente como un objeto de estudio en sí mismo, aunque era ya un tópico



de relevancia a nivel mundial (Beck y Gargiulo, 1983; Hamann, 1986; Hamann y Daugherty, 1985; Kyriacou, 1987).

Kyriacou (1987) define al estrés docente como “una experiencia emocionalmente desagradable igual a la tensión, frustración, ansiedad, ira y depresión, resultantes de los aspectos laborales docentes” (p. 146) y, a su vez, comenta que el *burnout* en el profesorado, “es resultado de un estrés docente prolongado, caracterizado principalmente por cansancio físico, emocional y actitudinal” (p. 146). Según Beck y Gargiulo (1983), los factores que pueden producir SB en docentes son el contacto excesivo con los estudiantes, una falta de percepción de éxito laboral, sobrecarga de trabajo y una mala estructura en los programas educativos. Además, la falta de oportunidades en las relaciones intrapersonales entre docentes y un ambiente laboral negativo pueden propiciar el desarrollo de SB en profesores. Según Arens y Morin (2016), dentro de las personas que mayor riesgo poseen de padecer este síndrome, en general, se encuentra el grupo profesional docente, debido al agotamiento emocional que este síndrome les puede generar, afectando directamente su nivel de estrés, modificando en consiguiente, su percepción de autoeficacia (Bandura, 1997; Olivari-Medina y Urra-Medina, 2007), y, a su vez, perjudicando el nivel de rendimiento estudiantil (Arens y Morin, 2016; Borg, 1990; Gutiérrez-Aceves et al., 2006).

En una revisión de literatura, Borg (1990) comenta que la mayoría de los casos, el estrés era revisado desde la perspectiva individual del docente y la parte organizacional era dejada casi por completo de lado, importando poco el bienestar de las personas a cargo de los maestros, además, comenta que los cambios constantes y rápidos que los docentes experimentan de manera laboral: cambios de currículo, reubicaciones y cierres de escuelas, entre otros, inciden en un mayor estado de estrés ocupacional. Klusmann et al. (2022),



encontraron en una muestra de 2157 docentes y 374 directores en Alemania, altos niveles de estrés, lo que les generó a su vez niveles considerables de agotamiento emocional durante el confinamiento por COVID-19. Si es considerado a su vez, que el agotamiento emocional y su desarrollo en SB en la población docente, afecta de manera directa a los estudiantes como sugieren algunos autores (Arens y Morin, 2016; Borg, 1990; Gutiérrez-Aceves et al., 2006), la situación académica en la pandemia por COVID-19 que afectó a docentes, igualmente perjudicó a la población estudiantil.

Hamann (1986) realizó un estudio con directores de orquesta de escuelas públicas en Estados Unidos, aplicando *The Maslach Burnout Inventory* (MBI) encontró una fuerte ausencia en el sentido de cooperación entre colegas de las instituciones, falta de planeación en sus metas personales y un déficit en el financiamiento de su quehacer, por lo que mostraban una fuerte sintomatología de SB. En otro estudio, Hamann y Daugherty (1985) encontraron que, eventualmente, el *Burnout* en maestros los orilla a una insatisfacción laboral, una fuerte sensación de estancamiento, ausencia de significado en su propio trabajo, sensación de fracaso y frustración. Esta situación sugiere que se generan unas condiciones académicas inadecuadas, que propician el desarrollo de SBA igualmente en estudiantes.

Posteriormente, Schaufeli et al. (2002b), utilizó una muestra de 619 empleados e incluyó a su vez una muestra de 314 estudiantes universitarios teniendo que hacer algunas pequeñas variaciones al instrumento de medición MBI-GS para poder ser aplicado eficientemente a los estudiantes participantes. Paulatinamente, este estudio daría origen al MBI-SS el cual, permitiría medir de forma más concreta el SBA en estudiantes universitarios.



Con la creación del MBI-SS por Schaufeli et al. (2002b), el concepto de *burnout* académico obtuvo mayor relevancia no solo en docentes sino también, en estudiantes. Paulatinamente, el SB en esta población sería una nueva línea de investigación, pero, una vez más, se contemplaría típicamente el alumnado y los docentes dedicados a carreras en el cuidado de la salud o recursos humanos (Jiménez-Villamizar y Caballero-Domínguez, 2021). Como los estudios universitarios son realmente una transición importante de la persona hacia la vida adulta, y los que participan en esta educación son principalmente adolescentes en vías de este tipo de desarrollo, la forma en la que su salud en general es percibida por ellos es un factor decisivo en su desempeño académico (Hernández-Ballester, 2023; Jiménez-Villamizar y Caballero-Domínguez, 2021, Martos Martínez et al., 2021).

González-Cabanach et al. (2011) reconocen que, como un factor importante dentro del estudio del SBA, se encuentra la inteligencia emocional (IE) que los estudiantes y universitarios pueden llegar a poseer en mayor o menor medida. Esta IE, en forma de regulación emocional, afecta primordialmente a la primera dimensión del SB que es el desgaste emocional, que a mayores niveles de IE menor es la incidencia del SBA en esta población estudiantil. También comenta que entre mayor sea la regulación de esta dimensión, mayor sentimiento de realización personal tendrá el alumnado, afectando directamente de forma positiva en la tercera dimensión del SBA.

Si la inteligencia emocional no es bien trabajada, las decisiones que los estudiantes pueden llegar a tomar podrían ser de afrontamiento desadaptativo y, paulatinamente, esto generaría cinismo en el alumnado (segunda etapa del SBA) (Domínguez-Lara et al., 2021). Según Domínguez-Lara et al. (2021), el estudio de la dimensión del agotamiento emocional es una parte fundamental para la prevención del SBA y demuestran en su estudio, una



invarianza de esta en estudiantes de psicología peruanos, mexicanos y colombianos. Al ser esta dimensión la más importante en el síndrome o la que lo puede desatar, diversos autores recomiendan que sea mayormente estudiada por los motivos antes mencionados (Domínguez-Lara et al., 2021; González-Cabanach et al., 2011; Olivares-Faúndez, 2016; Schaufeli y Enzmann, 1998; Zapf, 2002).

Según Zapf (2002), parte de las investigaciones dentro del *burnout*, muestran con evidencia empírica que el estrés organizacional, la carga de trabajo, conflictos de roles y presión del tiempo, son factores primordiales en la incidencia del SB. A demás, considera, junto con otros autores (Domínguez-Lara et al., 2021; González-Cabanach et al., 2011; Olivares-Faúndez, 2016; Schaufeli y Enzmann, 1998, Zapf, 2002) que las demandas emocionales son la clave en el antecedente del síndrome de *Burnout*. Aunado a esto, comenta que existen al menos tres argumentos que apoyan los efectos benéficos de un buen trabajo emocional: el primero afirma que la ocupación emocional reduce los posibles efectos negativos del trabajo; en segundo término, el trabajo emocional induce emociones positivas; y, por último, satisface las necesidades y expectativas de las personas. Esto último da sustento al estudio de Berrios et al. (2020), en el cual comentan que la inteligencia emocional ayuda a tener un mejor sentido de vida y por tanto a bajar el estrés académico, un punto importante según Maslach y Jackson (1981) en el desarrollo del SB en general.

Hernández-Ballester et al. (2003), en un estudio en España, midieron los niveles de estrés, depresión y ansiedad en el alumnado universitario de Zaragoza en tiempos de confinamiento. Los resultados mostraron que los niveles de estrés eran significativamente mayores a los de ansiedad y depresión. Esta alza en los niveles de estrés a nivel mundial



debido a la situación postpandemia que se vive es un punto importante para tomar en cuenta, ya que el estrés es un fuerte detonante del SB en general.

Síndrome de Burnout Académico en Estudiantes de Música

Como se ha podido observar a lo largo del documento, el estrés es un fuerte detonante del SB en general. Berrio y Mazo (2011) comentan que dentro de los síntomas que el estrés genera en ambientes académicos, sobre todo en estudiantes universitarios, pueden desencadenar señales graves de irritabilidad, estados depresivos, ansiedad, baja autoestima, problemas para conciliar el sueño y, síntomas físicos como asma, úlceras, hipertensión, entre otros. La mayoría de estos síntomas ya habían sido descritos por Freudenberger (1974) cuando estudiaba por vez primera el fenómeno del SB, y si se acude a la perspectiva del estrés crónico en la que Maslach y Jackson (1981) fundamentan el MBI, se convierte en un factor observable e importante dentro de los estudiantes de música a nivel superior.

Barney Dews y Williams (1989) realizaron un cuestionario que fue utilizado en encuestas a estudiantes de tres instituciones educativas de música en Estados Unidos, intentando encontrar estilos de personalidad, estrés y patrones de afrontamiento del estrés y el *burnout*. Ellos encontraron que los principales estresores a los que los estudiantes de música se enfrentaban eran a la impaciencia por mejorar musicalmente, nerviosismo escénico, inestabilidad laboral y los problemas que el estudiar música generan en la vida personal de los estudiantes. También encontraron evidencia empírica que sugiere como un factor importante en el desarrollo del SB en estudiantes de música, el no poder separar su trabajo cotidiano de sus vidas personales, incluso mayormente que cualquier otra profesión (Barney-Dews y William, 1989).



Como ya se ha mencionado anteriormente, la carga académica que los estudiantes de música en nivel superior tienden a soportar, puede llegar a ser extenuante. Al igual que los estudiantes de las distintas áreas médicas, los alumnos de música están de manera regular expuestos a una “alta presión y frecuentemente son receptores de retroalimentaciones y evaluaciones severas” (Nápoles et al., 2023, p. 5) antes de salir al campo laboral. Conciertos, ejercicios, estudios, transcripciones, presentaciones, recitales, audiciones, práctica individual y extra-clase, prácticas docentes, servicio social, entre otros, pueden llevar gradualmente a los estudiantes a una afectación negativa en su salud mental (Bernhard, 2005, 2010; Osorio et al., 2020a; Teasley y Buchanan, 2016; Zabuska et al., 2018), esto sin contar los factores sociales y personales que enfrenta el alumnado. Aun así, el estudio del SBA en esta población estudiantil ha sido considerablemente bajo hasta la fecha (Nápoles et al., 2023; Zabuska et al., 2018).

Un ejemplo de la problemática que las altas demandas en los estudiantes en música pueden ocasionar es referida en un estudio dirigido por Conway et al. (2010). A través de entrevistas y cuestionarios a 34 estudiantes de música en diferentes niveles, los investigadores encontraron que algunos de los participantes hacían referencia a situaciones de estrés crónico, incluso anteponiendo su sueño y hora de comer por la práctica instrumental, llegándose a plantear cual de esas acciones es realmente más importante o si es necesario dejar por completo el estudio. Teasley y Buchanan (2016) hacen referencia al sentimiento de agotamiento, aislamiento y soledad que los estudiantes en música experimentan después de largas horas de práctica instrumental, lo cual los lleva a tener problemas serios de ansiedad, estrés y algunos otros problemas mentales como SB.



En una investigación realizada por Linnet (2016), en la cual se buscaba encontrar una relación entre el perfeccionismo y el *burnout* en músicos profesionales, músicos amateurs y no músicos, se encontró que la preocupación centrada en la perfección era un factor importante en el desarrollo del agotamiento, el cual es la primera dimensión del SB. Esto último, los llevaba a reducir su eficacia (tercera dimensión del SB). Es decir, que las altas demandas académicas y profesionales, y la preocupación por la excelencia en la que en muchas ocasiones los músicos profesionales se auto someten y que en estudiantes de música se les exige, contribuyen en gran medida al desarrollo del síndrome. Por otro lado, Bernhard (2010) aplicó una encuesta a 229 estudiantes de maestría de una universidad pública como parte de una replicación de un estudio realizado en el 2005. Los resultados arrojaron que los estudiantes instrumentistas de cuerdas y voz eran los que reportaban mayores niveles de SB en comparación con estudiantes de alientos metal y maderas. De igual manera, los estudiantes que se especializaban en educación musical reportaban una menor incidencia en el síndrome que los estudiantes enfocados en interpretación, mientras que los estudiantes de los primeros niveles reportaban mayores niveles de SB que alumnos en últimos semestres. Los principales factores que Bernhard encontró en relación positiva con el SB fueron los logros personales, ejercicio y horas de sueño.

Nápoles et al. (2023), han sugerido que existe una línea directa entre el síndrome del impostor y los altos niveles de SB en estudiantes de música. En su estudio, los autores sugieren que tener altos niveles del síndrome del impostor es un buen predictor en el desarrollo de agotamiento, cinismo y reducción de eficacia profesional, es decir, SB. A su vez, los participantes con bajos niveles del Síndrome del Impostor, tendían a poseer altos puntajes en la tercera dimensión del SB sobre eficacia profesional. Por otro lado, Girgin



(2020) encontró en estudiantes de música en una preparatoria artística, que la percepción de autoeficacia en la ejecución de sus instrumentos, una buena actitud y motivación estaban relacionados negativamente a los niveles de *burnout*. Es decir, cuando los estudiantes encuestados poseían niveles bajos de SB, mostraban altos niveles de motivación y de autoeficacia. Cabe mencionar que Girgin es de los pocos investigadores en el campo que han realizado un instrumento específico para la medición de SB en estudiantes de música en nivel preparatorio y universitario. El nombre del instrumento de medición es: *Burnout Scale for Individual Instrument Courses* (Girgin, 2015).

Todos los factores antes mencionados pueden desatar en el estudiante de música efectos muy concretos y, a su vez, pueden ser muy característicos y específicos del SB dentro de las áreas artísticas. Estos factores son: experiencias de *Performances* negativas, prácticas ineficientes y un desbalance entre la vida personal y su vida musical (o artística) (Castro, 2016). Además,

Debido a la naturaleza de la ejecución musical, a nivel físico, cada instrumento lleva asociado un riesgo específico para la salud ... A nivel psicológico son frecuentes el estrés, la ansiedad, especialmente ante una audiencia ..., falta de motivación, sensación de fatiga ..., y el deterioro en los estados de ánimo que pueden conducir a trastornos depresivos. (Reynoso-Vargas, 2015. p. 22).

Estos factores antes mencionados, son puntos importantes para tomar en cuenta a la hora de medir el SB o SBA en estudiantes de música.

Estrés en Músicos. El estudio serio de la música dista mucho de ser lo que una gran mayoría podría suponer. Al contrario de la creencia popular, los músicos de alto nivel se ven regularmente sometidos a una profesión altamente estresante, lo cual los lleva a tener



un alto riesgo de deterioro en su salud mental como ansiedad, depresión, altos niveles de obsesión, entre otros (Barney Dewes y Wiliams, 1989; Berrio y Mazo, 2011; Conway et al., 2010; Jääskeläinen et al., 2020; Kegelaers et al., 2021; McConkey y Kuebel, 2022; Miksza et al., 2019; Pilar-Berrios et al., 2020; Sternbach, 2008). Aunado a esto, la alta demanda en la práctica que el instrumento musical exige puede llegar a ocasionar serios problemas fisiológicos de manera musculoesquelética generando síntomas de desgaste en los tendones, nervios, músculos, huesos y vasos sanguíneos (Baadjou, 2018), llevando al cuerpo a altos niveles de estrés como los atletas de alto rendimiento (Kenny et al., 2014).

Las lesiones provocadas por la práctica excesiva, además de la soledad que los músicos experimentan por sus largas horas de práctica (Kenny et al., 2014; Teasley y Buchanan, 2016), propician las condiciones idóneas para llevar el cuerpo y la mente de los músicos profesionales a grandes cantidades de estrés que puede caer en la cronicidad. Esto coloca a los músicos, tanto estudiantes como profesionales, en una situación vulnerable con mayores niveles de ansiedad y depresión, incluso más que el resto de la sociedad (Torres, 2018. citado en Reynoso-Vargas, 2018). Según Reynoso-Vargas (2018), si se visualizan los síntomas anteriormente mencionados, se pueden contemplar dos líneas principales de estresores que afectan a los músicos profesionales, la primera línea son “... las condiciones individuales asociadas [a] síntomas de estrés” (p. 32), dentro de las cuales caben todos los problemas sociales e intrapersonales que los estudiantes de música puedan llevar consigo de manera personal, así como el deterioro en su salud mental generado por factores como: la sobrecarga, la “alta intensidad afectiva o hiperafectividad” (Reynoso-Vargas, 2018. p.32), la ansiedad, los trastornos depresivos y las lesiones que pueden llevar a un estudiante a abandonar de manera prematura los estudios.



La otra línea de estresores incluye “las condiciones del estudio musical así como la percepción de éstas” (Reynoso-Vargas, 2018, p. 32), tales como el perfeccionamiento, aislamiento, malas posturas por tiempos prolongados, ambientes educativos y profesionales hostiles y competitivos, falta de organización en las horas de estudio, repertorios complicados, un estudio constante y repetitivo, continuo estrés, ansiedad escénica y la evaluación y crítica docente y por pares, hasta cambios en la nutrición y horas de sueño (Bernhard, 2005, 2010; Osorio et al., 2020a; Reynoso-Vargas, 2018; Teasley y Buchanan, 2016; Zabuska et al., 2018). Todos estos factores relacionados específicamente con el quehacer musical pueden desatar en el estudiante el Síndrome General de Adaptación (GAS) (Selye, 1956), que a su vez puede generar SBA e incluso el Síndrome de sobreentrenamiento.

Síndrome de Sobreentrenamiento (SSE). El síndrome de Sobreentrenamiento es caracterizado principalmente por tener síntomas muy similares a los que posee el SB. Es definido como una respuesta desadaptativa en contextos altos de estrés generados en situaciones de entrenamiento y competición, en las cuales existen periodos cortos de descanso y cargas de entrenamiento excesivas (Reynoso-Vargas, 2016), es decir “un desequilibrio entre el entrenamiento y la recuperación” (Fry et al., 1991, citado en Gonzales-Boto y Márquez-Rosa, 2012, p. 158). Aunque el SSE es cotidianamente relacionado en el ámbito deportivo, actualmente el término es usado en el área musical para explicar algunos síntomas psico-emocionales y mentales como la ansiedad escénica, autoexigencia, comportamientos obsesivos, aislamiento y sensación de fatiga (Reynoso-Vargas, 2016), entre otros.



Gonzales-Boto y Márquez-Rosa (2012) comentan que existen cinco aspectos importantes que describen el SSE: el desequilibrio, la cronicidad (que parte del modelo original del SB de Freudenberg, 1974, y de Maslach y Jackson, 1981), el sobreentrenamiento como proceso o como resultado, los agentes que intervienen (todas las variables que puedan propiciar el SSE desde estrés hasta el contexto) y su terminología como lo son sus diferentes nombres o sinónimos: “*overtraining syndrome, overtrained, overstrained, overused, overworked, overstressed, overreaching, stagnation, staleness, chronic fatigue syndrome, Burnout, Burnout Syndrome, unexplained underperformance syndrome*” (Robson, 2003; Budgett et al., 2000, citado por González y Márquez, 2012, p. 159).

Al igual que el SB, el SSE posee tres niveles que van desde leve, moderado y severo y su sintomatología es muy parecida. Según Reynoso-Vargas (2018) encontrar las diferencias entre ambos síndromes puede ser complicado ya que ambos parten del estrés crónico o el G.A.S (Selye, 1956), sin embargo, el enfoque y la importancia que se les da a cada uno de ellos puede ser su diferenciación. El SB se enfoca en la primera dimensión que es el agotamiento físico y emocional, es decir, resalta los aspectos mentales y emocionales que son afectados y por los cuales se desatan todos los demás síntomas. El SSE se enfoca en el desgaste físico corporal que padece el individuo que sufre del síndrome. En ambos casos, la motivación suele ser un punto para diferenciar a cada uno de los síndromes. En el SB la motivación disminuye o existe un cuadro amotivacional generalizado y en el SSE, la motivación puede ser la causa, ya que aunque el cuerpo esté cansado, la motivación se mantiene (Sánchez-Beleña y García- Naveira Vaamonde, 2017).



CAPÍTULO 3. MÉTODO

En este capítulo se presenta el diseño metodológico a través del cual se condujo esta investigación. De igual manera, se explica el proceso de validación de los instrumentos aplicados en el estudio, así como los procedimientos para la selección de los participantes, la recolección y análisis de datos.

Diseño y Procedimientos de la Investigación

Según Fitzpatrick (2014), el campo de la música siempre se ha encontrado en una posición “híbrida” (p. 274) en la investigación. Es por esta razón que Fitzpatrick sugiere a las metodologías de tipo mixto como herramientas apropiadas para la investigación dentro de la educación musical formal. Son consideradas de esta manera por la múltiple interacción entre grupos y culturas complejas, además de los procesos de interacción entre alumno-docente, docente-docente, alumno-alumno, entre muchos otros.

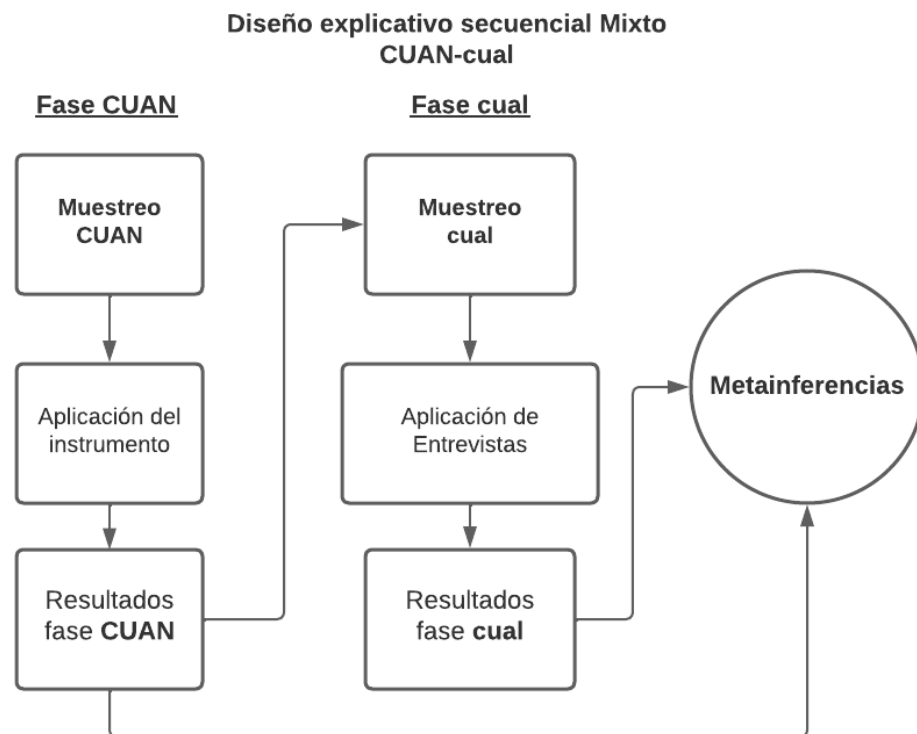
Por otro lado, Creswell y Creswell (2018) comentan que es posible asumir que la información recabada individualmente desde la parte cuantitativa tanto como la cualitativa tenderán a tener sus propias limitaciones y fortalezas. Por lo tanto, se puede “considerar cómo es que las fortalezas [de cada tipo de investigación] pueden ser combinadas para desarrollar un entendimiento mucho más fuerte del problema a investigar” (Creswell y Creswell, 2018, p. 294). Esta triangulación que ofrece la metodología mixta puede ser considerada entonces, como la profundización de un hecho medido en un ambiente cualitativo o viceversa.

Para esta investigación se utilizará un Diseño Explicativo Secuencial Mixto CUAN-cual, (Creswell y Creswell, 2018) el cual puede ser visto en la Figura 1. Para esta investigación la parte cuantitativa es preponderante y la parte cualitativa buscar profundizar

en los aspectos que expliquen las tendencias anteriormente encontradas (Creswell y Creswell, 2018; Creswell y Plano-Clark, 2018; Teddlie y Tashakkori, 2009). Para la fase cuantitativa, se aplicaron encuestas de autorreporte con escalas Likert y tipo-Likert (CUAN) y para la fase cualitativa se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas (cual). Debido a la naturaleza del síndrome, se procedió a utilizar este enfoque metodológico que permita explicar de una forma más profunda y precisa, lo que los participantes de esta investigación pueden llegar a vivir día tras día con el SBA. El procedimiento de la investigación será llevado entonces, por dos fases en orden de importancia, la fase CUAL, seguida de la fase cuan.

Figura 1

Diseño de la investigación





Fase Cuantitativa

Por medio de una recopilación de datos cuantitativos con ayuda de un instrumento de medición de niveles de SBA, se buscó encontrar la existencia de este síndrome entre estudiantes de música en nivel universitario. El instrumento fue enfocado a esta población en particular y fue desarrollado específicamente para esta investigación (Anexo C), A su vez, se examinaron los factores que mayormente inciden en el problema. Por otro lado, esta fase de la investigación proporcionó las pautas a seguir para comenzar la fase cualitativa, permitiendo encontrar la muestra necesaria para dicha fase. Los datos de las encuestas a los 234 participantes fueron analizados por medio de SPSS 20.

Fase Cualitativa

Una vez obtenidos los resultados de la fase CUAN, se aplicaron entrevistas semi-estructuradas individuales a ocho participantes (Anexo D), con las cuales se profundizó en los aspectos personales de cada caso seleccionado. Los participantes fueron seleccionados con base a los resultados de la fase CUAN y se buscó que fuesen por variación máxima. A su vez, se buscó determinar cuáles son algunos de los factores académicos, sociales y personales que afectan de manera directa en una mayor incidencia del síndrome entre estudiantes universitarios de música.

Instrumentos de Investigación

En esta investigación se utilizaron dos instrumentos distintos, uno por cada fase del estudio. Para conformar el inventario de SBA para músicos (CUAN) que se empleó en esta investigación, se tomaron como referencia tres instrumentos: una traducción del inglés al español del *Athlete Burnout Measure* (ABQ) (Raedeke y Smith, 2001) al igual que su adaptación y contrastación con el *School Burnout Inventory* (SBI-U-9) (Salmela-Aro et al.,



2009) en su versión adaptada al español para estudiantes universitarios (Boada-Grau et al., 2015) y el *Maslach Burnout Inventory-Student Survey* (MBI-SS) propuesto por Schaufeli et al. (2002b), más algunas preguntas sugeridas específicas respecto a los estresores y desestresores que influyen en el aprendizaje musical. El instrumento resultante se denominó Inventario de *Burnout* para Estudiantes de Música en nivel Superior (IBEMNS) (Anexo C).

Para la parte cualitativa, se utilizó una entrevista semiestructurada (Anexo D) con 14 preguntas en la cual se buscó entender los posibles factores académicos, sociales y personales que podrían estar influyendo en mayor medida a un desarrollo de SBA en los estudiantes de música. El conocer los contextos en los cuales se desarrollan estos participantes, sus creencias y opiniones de su educación era de suma importancia para poder profundizar en los resultados del IBEMNS.

Participantes

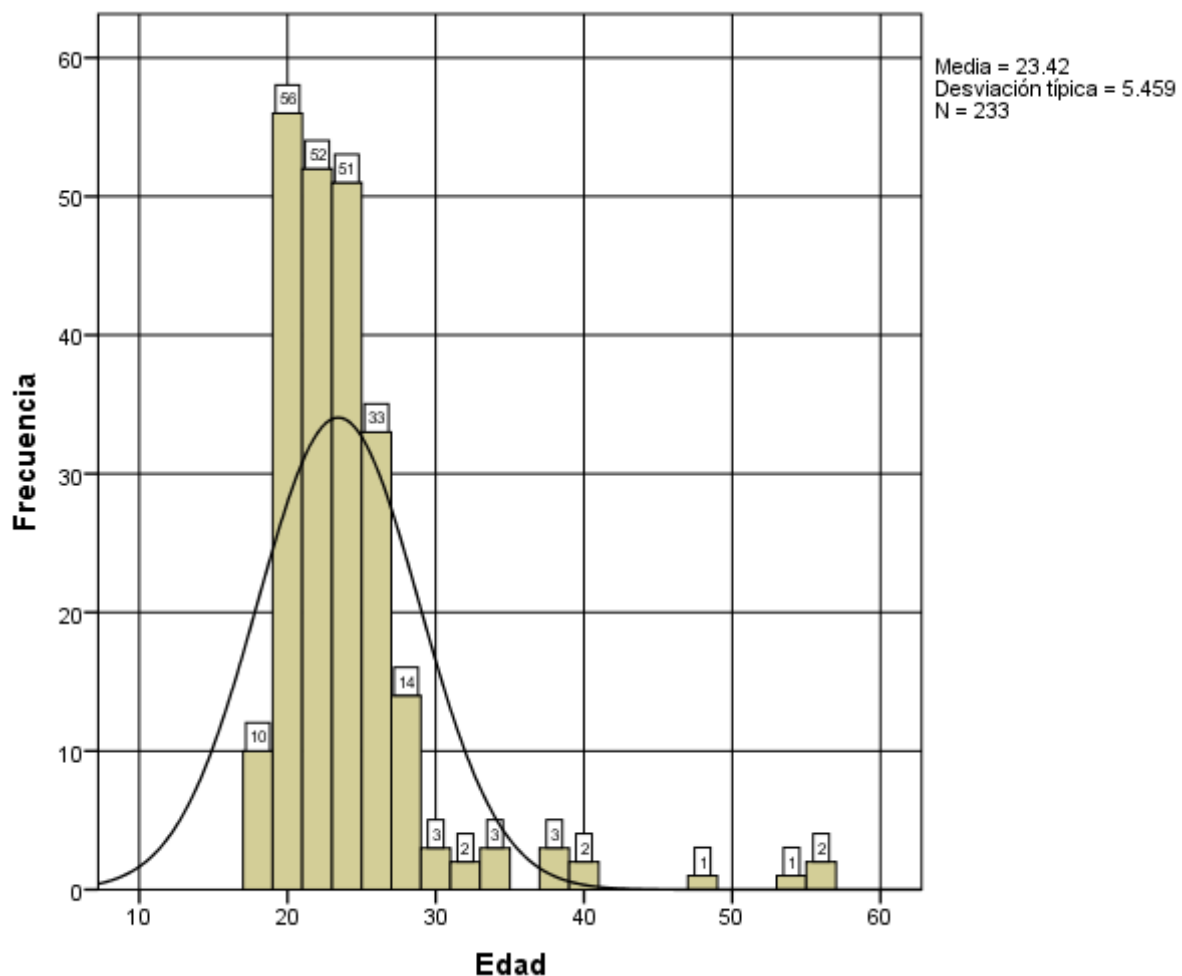
Para poder llevar a cabo todos los estudios y aplicación de instrumentos se contó con la autorización por parte de las instituciones participantes (eje. Anexo I) y posteriormente, se creó una carta de consentimiento informado dentro del instrumento de investigación, la única manera de poder participar en el estudio era aceptando la carta de consentimiento informado (Anexo A).

Posteriormente se procedió a la aplicación del instrumento cuantitativo. Se contó con la participación de un total de 234 estudiantes. Se buscó incluir a alumnos de todos los semestres con la intención de abarcar una investigación de carácter transeccional que permitiera observar a estudiantes en diferentes etapas de su profesionalización. No se pretendió que existiese una selección específica en el tipo de instrumento musical que los estudiantes ejecutaban y tampoco el tipo de música que estudiaban dentro de la carrera. La

edad de los participantes oscilaba entre los 18 y los 56 años, siendo el 92.6 %, estudiantes entre 18 a 28 años de edad. Participaron estudiantes de Chihuahua (158), Juárez (18), Durango (18), Sonora (9) y Nuevo León (45). La muestra constó de 97 mujeres (41.5%), 128 hombres (54.7%), cuatro no binario/a (1.7%) y cuatro participantes prefirieron no decirlo (1.7%). (Figura 2).

Figura 2

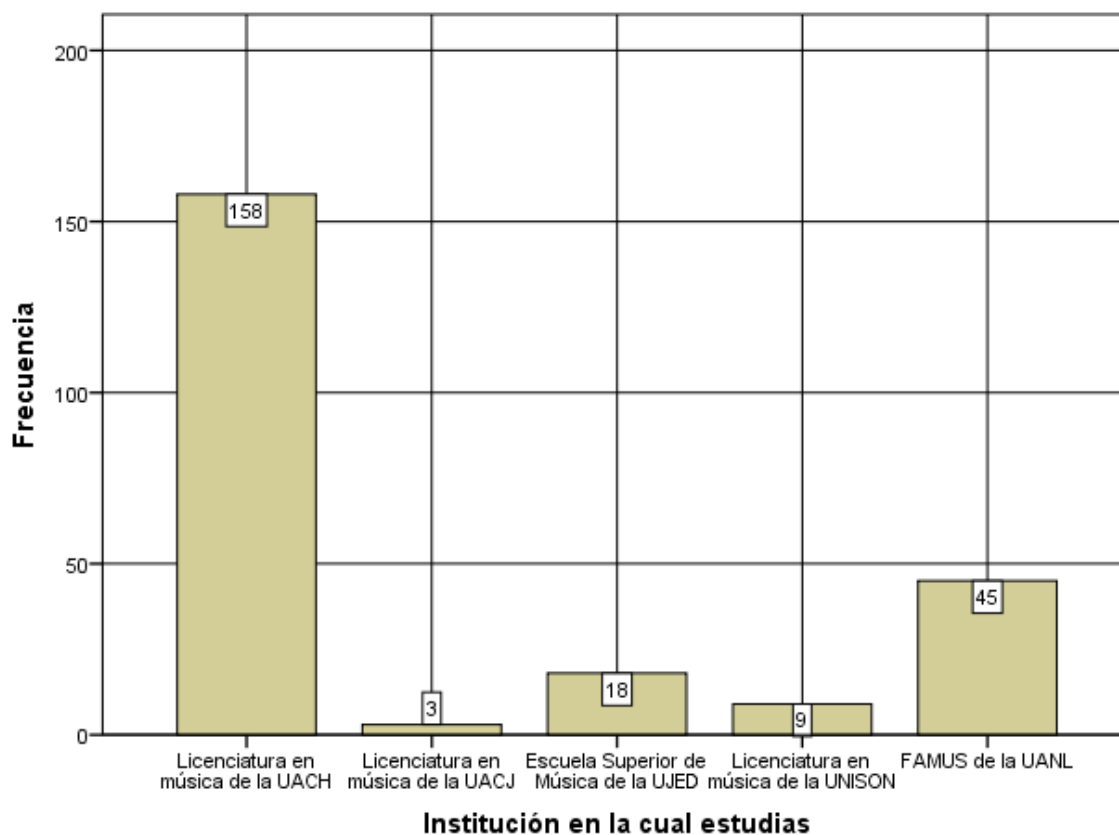
Histograma de la distribución de edad de los participantes



Los participantes eran originarios de las ciudades de Chihuahua (158), Juárez (3), Durango (18), Sonora (9) y Nuevo León (45) (Figura 3).

**Figura 3**

Frecuencia de participantes por institución



La muestra constó de 97 mujeres (41.5 %), 128 hombres (54.7 %), 4 no binario/a (1.7 %) y 4 participantes prefirieron no decirlo (1.7 %). Los instrumentos que los estudiantes tocaban fueron divididos por familias de canto (23.18%), guitarra (20.17%), piano (15.88%), cuerdas (15.02%), percusiones (9.01%), maderas (7.30%), metales (5.15%), bajo (3.43%) y composición (.85%) (Figura 4). La concentración de estudiantes por semestre fue dividida en tres grupos distintos, inicio de la carrera con un porcentaje total de 30.77% de los participantes, mitad de la carrera con 34.19% de los participantes y final de la carrera con 35.04% de la población estudiantil (Figura 5).

**Figura 4**

Frecuencia de instrumentos musicales estudiados por los participantes

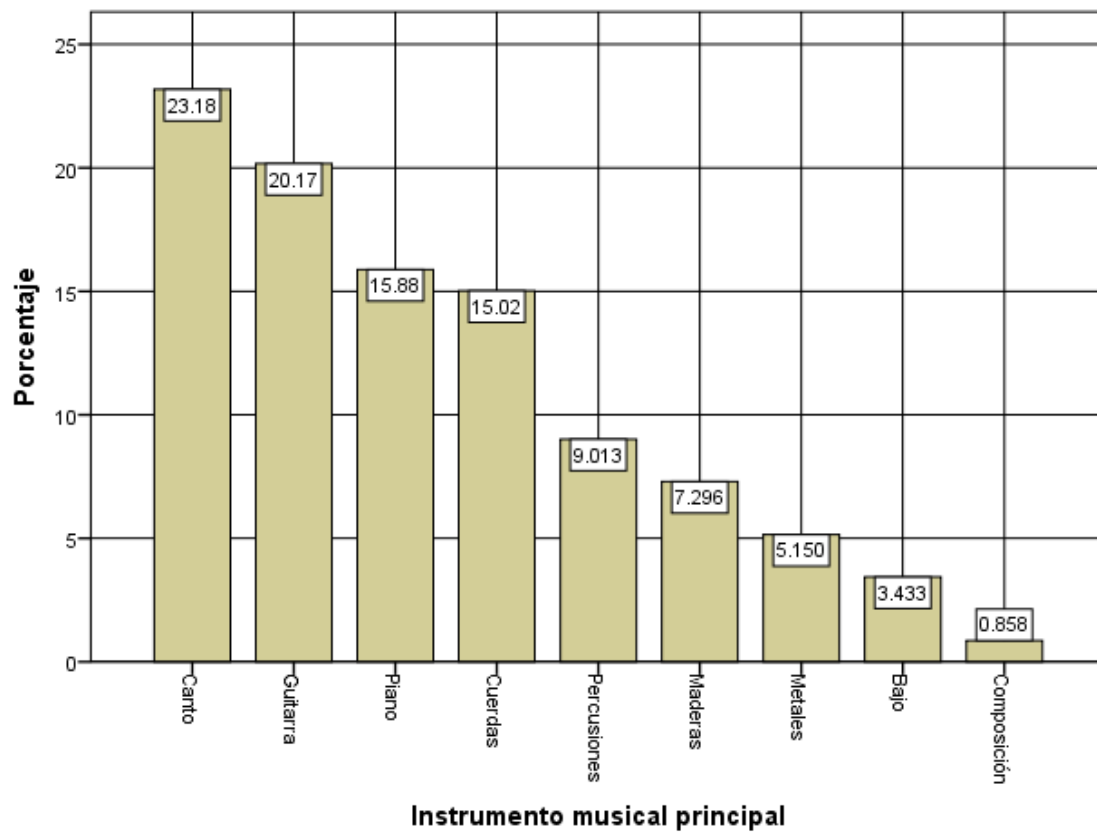
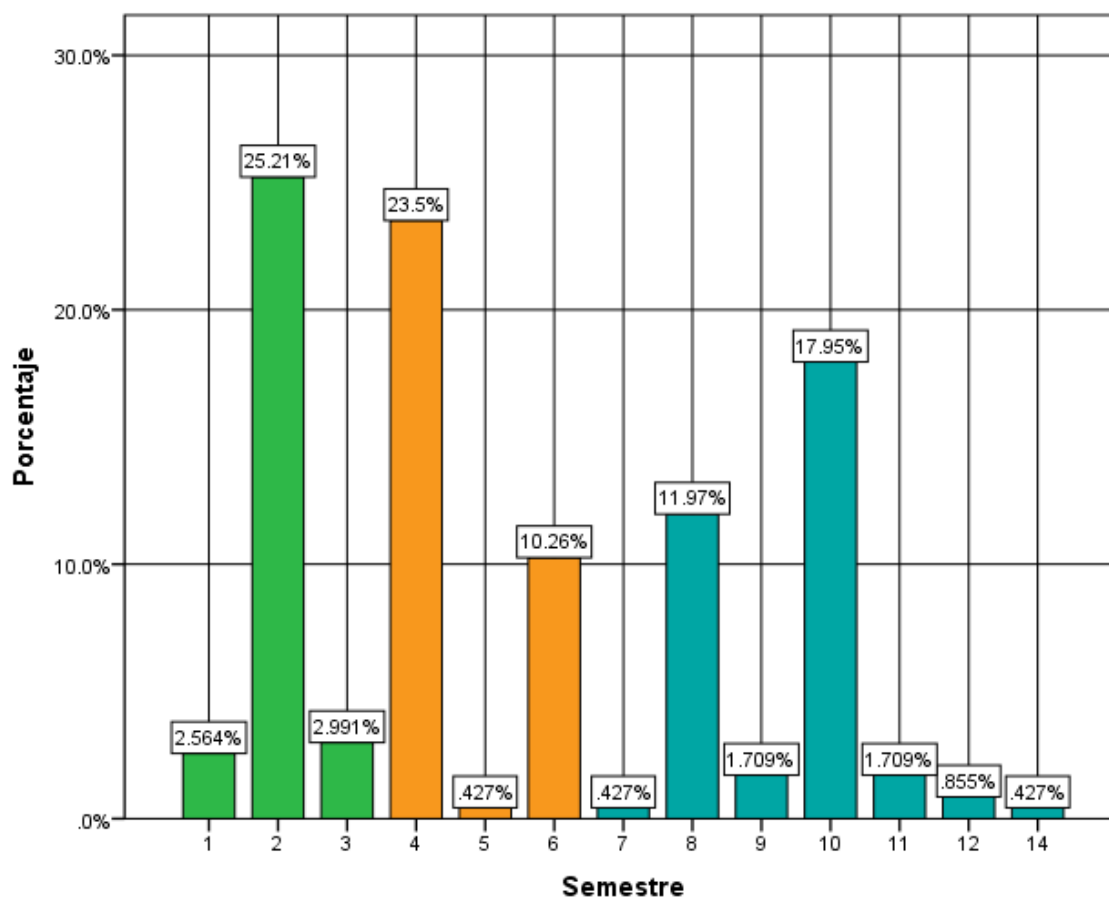


Figura 5

Porcentaje participantes dividido en los semestres de la carrera en música



Nota: En verde se encuentra el grupo uno (inicio de la carrera) con los semestres del 1 al 3, en naranja (mitad de la carrera) se encuentran los semestres de 4 al 6 y finalmente en azul (final de la carrea) los semestres del 7 al 14.

Para la segunda fase de la investigación, la parte CUAL, se aplicó un muestreo de máxima variación de los casos extremos tanto altos como bajos, como con los participantes con niveles altos, medios y bajos de acuerdo con el autorreporte de altos niveles SBA, a partir de los datos arrojados por la parte CUAN. Se entrevistó a los casos extremos bajos y altos ($n = 2$), en los cuales participaron una mujer y un hombre; dos estudiantes en un nivel



alto de SBA ($n = 2$) dos hombres; tres estudiantes en un nivel medio de SBA ($n = 3$) dos mujer y un hombre; y un estudiante en un nivel medio bajo ($n = 1$), una mujer, dando un total de ocho participantes ($N=8$).

Construcción del Instrumento Cuantitativo

En esta sección se explica el proceso de construcción del instrumento CUAN propuesto para esta investigación, dividido en las distintas fases que se realizaron para su revisión, validación y piloteo.

Revisión de instrumentos psicométricos y su pertinencia

Para la construcción de este instrumento se revisaron las dimensiones manejadas en los distintos instrumentos estudiados. Para el *Athlete Burnout Questionnaire* (ABQ) son: la dimensión del agotamiento físico/emocional (PEE por sus siglas en inglés), sentido de logro reducido (RA) y devaluación deportiva (SD). Las dimensiones utilizadas en el SBI son el Agotamiento del Trabajo Universitario (AGO), Cinismo hacia el Sentido Universitario (CIN) y Sentido de Inadecuación a la Universidad (INAD). Las dimensiones propuestas en el MBI-SS son el Agotamiento (E, en inglés *Exhaustion*), Cinismo (CY) y Eficacia Profesional (EF). Para comprender mejor la comparación de las distintas dimensiones véase la Tabla 2.


Tabla 2

Comparación de las diferentes dimensiones del SB en los inventarios propuestos para su revisión y el inventario IBEMNS

Inventario	ABQ Raededeke y Smith, 2001	SBI Boada-Grau et al, 2015	MBI-SS Schaufeli et al., 2002	IBEMNS Almanza y González, 2024
Dimensiones	Agotamiento físico y emocional (PEE)	Agotamiento del trabajo universitario (AGO)	Agotamiento (EX)	Agotamiento físico y emocional (AGO)
	Devaluación en natación (SD)	Cinismo hacia el estudio universitario (CIN)	Cinismo (CY)	a) Actitud Cínica adquirida (CIN) b) Devaluación (D)
	Sentido de logro reducido en natación (RA)			c) Amotivación (AM)
	Sentido de logro en natación (RA)	Inadecuación a la universidad (INAD)	Eficacia profesional (EF)	Bajo nivel de autoeficacia (AE)

Nota. A cada color le corresponde una dimensión en específico en todos los instrumentos analizados. El color blanco pertenece a la dimensión de Agotamiento Físico y Emocional, el color gris pertenece a la dimensión de Cinismo y el azul pertenece a la dimensión de Autoeficacia.

Como se puede ver en la Tabla 2, el cuestionario en construcción incluyó la dimensión de agotamiento físico/emocional (AGO), la cual englobó la dimensión de Agotamiento físico y emocional (PEE) del ABQ, la de Agotamiento del trabajo universitario (AGO) del SBI y la de Agotamiento (EX) del MBI-SS. La dimensión de cinismo (CIN) que englobó la dimensión de Devaluación en natación (SD) de ABQ, la dimensión de Cinismo hacia el estudio universitario (CIN) del SBI y la de Cinismo (CY) del MBI-SS. Por último, la dimensión de bajo nivel de autoeficacia percibida (AE) que englobó las dimensiones de Sentido de logro reducido en natación (RA) del ABQ, Inadecuación a la Universidad (INAD) del SBI y Eficacia profesional (EF) del MBI-SS, respectivamente. Aunado a esto, se propuso el incluir la *Devaluación* como una



subdimensión aparte y el constructo de *Amotivación* como una subdimensión que influye de manera negativa en el desarrollo de un estrés crónico y, por ende, una vía directa para comenzar a sentir los síntomas de la primera fase del SBA, ambas categorías como subdimensiones de Cinismo debido al tipo de ítems propuestos en las distintas dimensiones en los tres inventarios.

Estos tres instrumentos se consideraron debido a que podrían ser mayormente efectivos en la medición del SBA en estudiantes de música, debido a su especificidad tanto en atletas como en estudiantes universitarios. Se realizó una traducción de la escala ABQ y la comparación y contrastación de los tres inventarios con la finalidad de realizar una adaptación seleccionando distintos ítems de los tres cuestionarios. Para este inventario se utilizó una escala Likert de cinco puntos que va desde (1) totalmente en desacuerdo, hasta (5) totalmente de acuerdo. A su vez, se utilizan otras dos escalas Tipo-Likert igualmente con cinco puntos una para la sección de los factores que van del (1) No me afecta, al (5) Me afecta demasiado, y otra que mide los Desestresores en donde (1) es Nunca y (5) es Todos los días. Esto último, se consideró con el fin de conocer qué tipo de actividades realizan los estudiantes para disminuir el estrés. También se planteó, con base en la teoría y observaciones empíricas, además de la revisión de los distintos instrumentos, la subdivisión de la dimensión de Cinismo en tres subdimensiones (Cinismo Adquirido, Devaluación y Amotivación), las cuales podrían estar jugando un rol importante en la incidencia de SBA dentro de esta población estudiantil.

Posteriormente, las adaptaciones comenzaron a ser significativas en cuestión de cambios, por lo que se terminó construyendo un nuevo instrumento, ya no una adaptación. Sin embargo, la referencia de los tres inventarios fue un modelo a seguir durante todo el



proceso de construcción. Se analizaron un total de 45 preguntas por los tres inventarios, estos ítems se muestran en el Anexo E junto con sus respectivas dimensiones. En los Anexos E, FY G se pueden observar la comparación, traducción, modificación y propuestas de los ítems seleccionados de los inventarios originales. El resultado final de los ítems puede verse en la Tabla 3 (sin contar los factores académicos personales y sociales), posteriormente el instrumento fue enviado a validación por revisión de expertos.

Tabla 3

Resultado final de los ítems en las distintas dimensiones propuestas para el instrumento de medición cuantitativo

Inventario de Burnout para Estudiantes de Música en Nivel Superior (IBEMNS)
Agotamiento físico y emocional (AGO)
Me he sentido abrumado/a por las exigencias escolares.
Me he sentido exhausto/a por mis múltiples responsabilidades en mi día a día.
Me he sentido fatigado/a por las demandas mentales de mi práctica instrumental.
He tenido dificultades para dormir por temas relacionados con mis responsabilidades escolares.
La presión de mis múltiples responsabilidades me ha causado problemas en mis relaciones con los demás.
He tenido una práctica instrumental tan intensa, al punto de fatigar mis músculos y/o articulaciones.
Mis habilidades técnico-interpretativas han disminuido en lugar de avanzar.
Mis calificaciones se han visto afectadas por el agotamiento que siento.
Mi obsesión por mi estudio musical no me ha permitido descansar debidamente.
He sufrido más afecciones médicas que de costumbre, tal como dolores de cabeza, inflamaciones, infecciones, entre otros padecimientos.
Actitud Cínica Adquirida (CIN)
He tenido sentimientos negativos hacia mi estudio musical universitario.
He adquirido una fuerte sensación de apatía hacia las materias de la licenciatura en música.
Ya no me preocupa tanto incumplir en la escuela.



Me he vuelto intolerante con la comunidad académica que me rodea.
He sentido que ya no me importan para nada mis estudios musicales.
De una manera despectiva, he pensado que mi licenciatura no vale la pena.

Devaluación (D)

Me he menospreciado como estudiante de música.
He desvalorizado mi práctica instrumental.
Me he sentido menospreciado como estudiante de música por parte de mis compañeros.
Aunque he recibido comentarios positivos sobre mi desempeño instrumental, siento que no los merezco.

Amotivación (AM)

Me he preguntado si mi estancia en la licenciatura en música tiene algún sentido.
He pensado en abandonar la licenciatura en música.
Me he sentido desalentado hacia el estudio de mi instrumento musical.
Me he sentido tan desmotivado, que ya no hago el mismo esfuerzo como al inicio de mi licenciatura en música.
Me he dado cuenta de que la licenciatura en música no es lo que realmente esperaba.

Autoeficacia Percibida (AE)

Me siento capaz de tocar mi instrumento de manera correcta en cualquier momento.
Puedo controlar de manera adecuada mis nervios a la hora de tocar, para tener éxito en mi *performance*.
Sé que puedo desarrollar mis capacidades técnico-instrumentales semestre a semestre.
Tengo una sensación de efectividad en mis actividades universitarias.
Puedo cumplir con cualquier responsabilidad escolar que se me presente.
Sé que terminaré mi carrera de manera correcta pese a las dificultades.

Prueba Piloto

La prueba piloto fue realizada del viernes 23 de febrero al viernes 8 de marzo de 2024, con una cantidad total de 15 estudiantes de la Escuela Superior de Música de la Universidad Juárez del Estado de Durango y tuvo como tarea asegurar una adecuada confiabilidad y validez del instrumento. En esta etapa, ninguna de las preguntas presentaba



elementos que pudiesen identificar a los estudiantes encuestados a excepción de que ellos decidieran participar en la siguiente etapa de la investigación y/o les interesaran los resultados de esta. Contestar el inventario tomaba como máximo 25 minutos. Finalmente, el Alfa de Cronbach para las diferentes dimensiones del instrumento quedaron como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4

Alfa de Cronbach para las distintas dimensiones del instrumento y los factores analizados

Dimensión/Factores	α
Agotamiento	.929
Cinismo en general:	.929
Actitud cínica adquirida	.769
Devaluación	.846
Amotivación	.818
Autoeficacia	.803
Todos los factores juntos:	.943
Factores académicos	.870
Factores Sociales	.927
Factores personales	.910
Instrumento en general	.960

Como se puede observar en la Tabla 4, se calcularon los distintos α de Cronbach de manera separada, tanto de los factores académicos, sociales y personales, como de las tres subdimensiones propuestas para la dimensión de cinismo. Aunado a esto, se calculó el α de las dimensiones en su conjunto, juntando las tres subdimensiones de cinismo y los tres diferentes tipos de factores. Aun así, solo la subdimensión de Actitud cínica adquirida obtuvo un valor de .769, siendo esta la más baja de todas las mediciones, sin embargo se encuentra dentro de los valores considerados aceptables y la mayoría de las dimensiones arriba de .9 (Kline, 2013).



Validación del Instrumento Cuantitativo

Para la validación del instrumento CUAN, se obtuvo la ayuda de cuatro revisores (dos Doctores en Psicología uno de ellos con estudios musicales, un Doctor en Educación, Artes y Humanidades con estudios de licenciatura en música y una experta en estadística con estudios de licenciatura en piano), los cuales brindaron comentarios pertinentes y sugirieron modificaciones y adhesiones de algunos ítems. El instrumento completo se presenta en el Anexo C.

Para la validación del instrumento, se examinó la validez de constructo, de contenido, de aspecto y la validez discriminante. Para el primer tipo de validez se realizó una comparación de tres instrumentos de distintos investigadores en el área (Boada-Grau et al., 2015; Raededeke y Smith, 2001; Schaufeli et al., 2002), esto con la finalidad de comparar la correspondencia entre los distintos instrumentos. Se concluyó que el instrumento contenía las variables requeridas para medir dicho fenómeno, considerando los distintos instrumentos analizados y las múltiples investigaciones realizadas en los diferentes campos de conocimiento. Esto último ayudó a su vez, a verificar la validez de contenido pues, se respetan las distintas dimensiones propuestas para el SBA y que son los principales predictores de dicho fenómeno en la población estudiantil. En lo que respecta a la validez de aspecto se puede observar una fuerte correspondencia semántica entre los constructos y los ítems propuestos para el instrumento. Posteriormente, la validez discriminante se examinó mediante un análisis factorial confirmatorio, que brindó evidencia de la diferenciación entre los constructos que el instrumento buscaba examinar. Para corroborar la factibilidad de un análisis factorial se obtuvieron los valores de medida de adecuación muestral de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) y la esfericidad de Bartlett para las dimensiones



propuestas en el IBEMNS, los distintos aspectos considerados como estresores en la incidencia del síndrome y los posibles desestresores que podrían beneficiar en la prevención del síndrome (Tabla 5).

Con base en los valores obtenidos para el índice de KMO en dimensiones (AGO, CIN y AE) (.906), para los estresores (académicos, personales, y sociales) (.875) y de igual manera para los desestresores (.665), se considera que el valor es notable para las dimensiones del SB, meritorio para los estresores y mediocre para los desestresores. Esto último teniendo en cuenta la siguiente escala: 0.6 como mediocre, 0.7 adecuados, 0.8 meritorios y 0.9 como notables. La prueba de esfericidad, con un valor de .000 en los tres casos, cumple con el supuesto de que los valores de varianza son iguales, siendo los valores menores a .05 (Beavers et al., 2013). Los resultados del análisis factorial pueden ser vistos en el capítulo cuatro.

Tabla 5

Índices de KMO y esfericidad de Bartlett para el IBEMNS

Análisis	Dimensiones de BA	Estresores	Desestresores
KMO	.906	.875	.665
Bartlett	[χ^2 (465) = 3667.2, p =.000]	[χ^2 (946) = 5473.8, p =.000]	[χ^2 (15) = 182.4, p =.000]

Finalmente, con base en los niveles sugeridos por Maslach y Jackson (1981), se tomó la decisión de que los resultados fueran separados en tres grupos distintos: bajo, medio y alto nivel de SBA dividiendo el puntaje máximo entre tres, es decir un 33.33%. Con base en el puntaje máximo obtenido con la suma de todos los ítems de las dimensiones (110 puntos), el nivel bajo es 22 a 51 puntos, nivel medio 52 a 81 y nivel alto de 82 a 110.



Construcción del Instrumento Cualitativo

Para la construcción de las preguntas de la entrevista semiestructurada se tomaron en cuenta, además de los resultados de la fase CUAN, los factores que podrían estar influyendo directamente en una mayor incidencia de SBA en el alumnado, al igual que buscar responder, desde una perspectiva cualitativa, las preguntas de investigación, siempre tomando en cuenta la experiencia de las personas afectadas o no por el síndrome.

Debido a los resultados del análisis factorial exploratorio y las problemáticas tanto semánticas como psicométricas de la segunda dimensión del SB (Gil-Monte, 2002), se decidió, con base a los ítems del instrumento CUAL realizado y los inventarios analizados, cambiar el constructo solamente a Amotivación (Deci y Ryan, 2012). Una vez analizados los factores en su conjunto, se llegó a la reducción de estos y el ordenamiento como se muestra en la Tabla 6. Estos estresores fueron considerados de igual manera en el instrumento cualitativo.


Tabla 6

Estresores analizados que podrían incidir en el desarrollo de SBA

Estresores Sociales	Estresores Académicos	Estresores Personales
Opiniones negativas de mi familia y amigos hacia mi carrera	Malas prácticas docentes	Falta de práctica vocal/instrumental
Relación competitiva entre compañeros	Malas prácticas administrativas	Altas expectativas personales
Falta de apoyo familiar	Docentes mal preparados	Inseguridad en mis capacidades como músico
Mala relación con algunos compañeros	Falta de infraestructura adecuada	Malos hábitos de sueño
Problemas familiares	Programas de estudios inadecuados para el campo laboral	Malos hábitos alimenticios
Relación con los administrativos	Materias desactualizadas	Falta de tiempo libre
Bajas expectativas familiares	El mal estado de las instalaciones de la universidad	Bajo nivel técnico en la ejecución de mi instrumento
Mala relación entre docentes	Falta de contenidos académicos de mi interés	Necesidad de trabajar y estudiar
Relación con mi maestro de instrumento	Limitadas posibilidades de cursar materias optativas	Falta de ejercicio físico
Mala relación con algunos docentes	Insuficientes materias prácticas	Necesidades económicas
Altas expectativas familiares	Horarios de clases inadecuados	
Actitud descalificante de los maestros	Conocimientos teóricos musicales insuficientes	
Bajas expectativas de mi maestro de instrumento	Exceso de materias teóricas en la licenciatura en música	
Responsabilidades familiares	Conocimientos prácticos musicales insuficientes	
Presión que ejerce mi maestro de instrumento hacia mí		
Falta de valor que la sociedad le atribuye al quehacer musical		
Altas expectativas de mi maestro de instrumento		

El listado de preguntas para la entrevista semi estructurada que se planeó una vez obtenidos los resultados Cualitativos se muestra en la Tabla 7.

**Tabla 7***Entrevista Semiestructurada*

Entrevista Semiestructurada
Preguntas Personales (P)
1. ¿Cómo te acercaste a la música? 2. ¿Por qué decidiste estudiar música en la universidad? 3. ¿Cómo practicas tu instrumento cada día? 4. ¿Cómo describirías tu estado anímico, emocional o psicológico, en este momento? 5. ¿Te estresas con facilidad? (S/N) ¿qué factores o situaciones te causan estrés? 6. ¿Cómo manejas el estrés?
Preguntas Académicas (A)
6. ¿La Licenciatura en Música es adecuada para el campo laboral actual? ¿Por qué? 7. ¿La Licenciatura en Música ha cumplido con tus expectativas? ¿Cómo? 8. ¿Qué factores obstaculizan tu aprendizaje como estudiante de la Licenciatura en Música? 9. ¿Existen circunstancias académicas particulares que te generen ansiedad o incomodidad? Describe en detalle. 10. Como (hombre/mujer), ¿cuáles son las ventajas y desventajas que has vivido en la universidad y cómo han afectado tu bienestar mental?
Preguntas Sociales (S)
9. ¿En qué medida consideras que la sociedad valora el estudio de la música a nivel universitario, como un campo profesional? 10. ¿Tus responsabilidades familiares influyen (positiva o negativamente) tu estudio musical? ¿De qué manera? 11. ¿Cómo te apoya tu familia en tus estudios de música? (padres, cónyuge...) 12. ¿De qué manera consideras que la relación con tus docentes influye en tus estudios de Licenciatura en Música? 13. ¿De qué manera consideras que la relación con tus compañeros influye en tu aprendizaje musical? 14. ¿De qué manera percibes que tu relación con amigos, dentro o fuera de la escuela, influye en tu aprendizaje musical?



Recolección y Análisis de Datos

Con respecto al análisis CUAN, la recolección de datos se llevó a cabo del día 15 de abril al 15 de mayo de 2024. Para el análisis de los datos se realizó en primera instancia una reducción de dimensiones con la intención de comprobar la correspondencia de los constructos de agotamiento, cinismo (actitud cínica adquirida, devaluación y amotivación) y autoeficacia percibida con los instrumentos de SB analizados (Boada-Grau et al., 2015; Raededeke y Smith, 2001; Schaufeli et al., 2002). Posteriormente, para examinar las diferencias entre grupos se realizaron análisis multivariantes de la varianza (MANOVA) con cada una de las dimensiones de burnout como variables dependientes y cuatro independientes (edad, género, instrumento y semestre), en las fechas del 15 de mayo al 15 de abril de 2024. Los datos CUAN fueron analizados por medio de SPSS v. 20. Las entrevistas semi-estructuradas fueron aplicadas del 11 al 22 de noviembre de 2024. Con ambos resultados, se procedió a realizar metainferencias y revisar cuáles son los factores comunes en la incidencia de SBA en los estudiantes de música en nivel superior.



CAPÍTULO 4. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados de los análisis cuantitativos (descriptivos e inferenciales) y cualitativos (análisis de contenido) realizados durante el proceso de la investigación. De igual manera se presentan las inferencias a las que se llegaron con los resultados obtenidos.

Resultados Cuantitativos

Análisis Factorial

Para examinar la idoneidad de realizar análisis factorial que permitiera conocer la estructura de dimensiones del burnout y estresores, se calcularon los índices KMO y esfericidad. Con base en los valores obtenidos para el índice de KMO en dimensiones (AGO, CIN y AE) (.906) (notable), para los estresores (académicos, personales, y sociales) (.875) (meritorio) y de igual manera para los desestresores (.665) (mediocre).

Se procedió a realizar un análisis factorial por cada parte del instrumento: uno para los 31 ítems de las dimensiones de síndrome de burnout propuestas para el IBEMNS otro para los 42 posibles estresores desencadenantes de SBA en la población estudiantil y un último para los seis desestresores (Anexo B). Tomando en cuenta el método de extracción de componentes principales y el método de rotación Varimax, se logró extraer las distintas dimensiones que mayormente juegan un papel dentro de síndrome en la población estudiantil referida (Tabla 7, 8 y 9).

**Tabla 8**

Matriz de componentes rotados de las dimensiones de SBA

Ítem	Componente		
	1	2	3
1 CYN6.- He pensado que mi licenciatura no vale la pena	.752		
2 CYN5.- He sentido que ya no me importan para nada mis estudios musicales	.747		
3 CYN3.- Ya no me interesa cumplir en la escuela	.728		
4 AMO2.- He pensado en abandonar la licenciatura en música	.719		
5 CYN2.- He adquirido una fuerte sensación de apatía hacia las materias de la licenciatura en música	.710		
6 AMO4.- Me he sentido tan desmotivado, que ya no me esfuerzo en mis estudios musicales como solía hacerlo.	.707		
7 AMO3.- Me he sentido desalentado hacia el estudio de mi instrumento musical.	.696		
8 AMO1.- Me he preguntado si mi estancia en la licenciatura en música tiene algún sentido	.671		
9 AMO5.- Me he dado cuenta de que la licenciatura en música no es lo que realmente esperaba	.661		
10 CYN4.- Me he vuelto intolerante con la comunidad académica que me rodea	.645		
11 AGO2.- He tenido dificultades para dormir por temas relacionados con mis exigencias escolares		.721	
12 AGO8.- Me he sentido exhausto/a por mis múltiples responsabilidades en mi día a día		.713	
13 AGO4.- Me he sentido fatigado/a por las demandas mentales de mi práctica instrumental		.673	
14 AGO10.- He sufrido más afecciones médicas que de costumbre, tales como dolores de cabeza, inflamaciones, infecciones, entre otros padecimientos		.642	
15 AGO3.- Mis calificaciones se han visto afectadas por el agotamiento que siento		.638	
16 AGO7.- Mi obsesión por mi estudio musical (en general) no me ha permitido descansar debidamente		.625	
17 AGO5.- He tenido una práctica instrumental tan intensa, al punto de fatigar mis músculos y/o articulaciones		.563	



18	AE1.- Me siento capaz de tocar mi instrumento de manera correcta en cualquier momento	.785
19	AE2.- Puedo controlar de manera adecuada mis nervios a la hora de tocar, para tener éxito en mi ejecución musical	.702
20	AE3.- Sé que puedo desarrollar mis capacidades técnico-instrumentales semestre a semestre	.607
21	AE4.- Considero que puedo desempeñar mis actividades universitarias de una manera efectiva	.557
22	AE5.- Confío en que terminaré mi carrera de universitaria, pese a las dificultades	.468
% de Varianza por factor		34.55% 7.9% 6.4%
% Varianza acumulada		48.84/

Nota. AGO: agotamiento físico y emocional, CYN: Cinismo, AMO: amotivación, DEV:

devaluación y AE: Autoeficacia percibida. El límite de aceptación fue establecido en .4.

Para las inferencias la dimensión de AE tuvo que ser invertida.

Al contrario de lo que se había propuesto, una subdivisión de la dimensión de cinismo en tres subdimensiones (actitud cínica adquirida, amotivación y devaluación) con base en la revisión de literatura, se observó que la dimensión de devaluación no concordaba con el modelo teórico, por lo que se tomó la decisión de eliminar los ítems respectivos. Sin embargo, también se pudo observar que la subdimensión de actitud cínica (CIN) se relacionaba fuertemente con una falta de motivación por lo que se decidió denominarla como amotivación (Deci y Ryan, 2012) en lugar de cinismo. Después de la rotación de los componentes, se logró observar tres dimensiones relacionadas al síndrome consistentes con las dimensiones propuestas por Maslach y Leiter (1997), pero esta vez, la dimensión de cinismo fue nombrada solamente como amotivación y la subdimensión de devaluación quedó fuera del análisis. La dimensión de AGO constó finalmente con nueve ítems, la dimensión de AMO con 12 ítems y la dimensión de AE con cinco ítems, dando un total de



26 ítems. Posteriormente se procedió a realizar un análisis factorial de los aspectos considerados como estresores académicos, sociales y personales (Tabla 9).

Tabla 9

Matriz de componentes rotados de los Estresores Académicos, Sociales y Personales

Ítem	Componente		
	1	2	3
Estresores Sociales			
Opiniones negativas de mi familia y amigos hacia mi carrera	.707		
Relación competitiva entre compañeros	.699		
Falta de apoyo familiar	.629		
Mala relación con algunos compañeros	.598		
Problemas familiares	.581		
Relación con los administrativos	.580		
Bajas expectativas familiares	.579		
Mala relación entre docentes	.571		
Relación con mi maestro de instrumento	.565		
Mala relación con algunos docentes	.563		
Altas expectativas familiares	.559		
Actitud descalificante de los maestros	.544		
Bajas expectativas de mi maestro de instrumento	.505		
Responsabilidades familiares	.491		
Presión que ejerce mi maestro de instrumento hacia mí	.490		
Falta de valor que la sociedad le atribuye al quehacer musical	.483		
Altas expectativas de mi maestro de instrumento	.468		
Estresores Académicos			
Malas prácticas docentes		.758	
Malas prácticas administrativas		.740	
Docentes mal preparados		.726	
Falta de infraestructura adecuada		.722	
Programas de estudios inadecuados para el campo laboral		.675	
Materias desactualizadas		.675	
El mal estado de las instalaciones de la universidad		.671	
Falta de contenidos académicos de mi interés		.636	
Limitadas posibilidades de cursar materias optativas		.556	
Insuficientes materias prácticas		.541	



Horarios de clases inadecuados	.467		
Conocimientos teóricos musicales insuficientes	.421		
Exceso de materias teóricas en la licenciatura en música	.382		
Conocimientos prácticos musicales insuficientes	.338		
Estresores Personales			
Falta de práctica vocal/instrumental	.700		
Altas expectativas personales	.682		
Inseguridad en mis capacidades como músico	.670		
Malos hábitos de sueño	.670		
Malos hábitos alimenticios	.591		
Falta de tiempo libre	.573		
Bajo nivel técnico en la ejecución de mi instrumento	.539		
Necesidad de trabajar y estudiar	.454		
Falta de ejercicio físico	.443		
Necesidades económicas	.437		
% de Varianza por factor	28.64%	8.09%	6.30%
% Varianza acumulada		43.04%	

Nota. El límite de aceptación fue establecido en .4.

Como se puede observar en la Tabla 9, la agrupación de estresores tiende a ser específicamente en tres grupos como se había planteado en un inicio, a excepción de dos ítems personales que son agrupados dentro de la dimensión social y un ítem de la dimensión social agrupado en personales. Para la sección de estresores se excluyeron tres ítems: dos de los estresores personales y uno de sociales. Para los estresores académicos se contó finalmente con 14 ítems, sociales con 17 y personales con 10. Una vez finalizado el análisis factorial confirmatorio de los estresores, se procedió a realizar lo mismo con los desestresores (Tabla 10).

**Tabla 10***Matriz de componentes rotados de desestresores*

Ítem	Componente	
	1	2
Comer sano	.765	
Dormir plenamente	.695	
Ejercicio físico	.695	
Ejercicios de meditación/yoga	.513	
Tiempo de ocio		.879
Hobbies		.819
% de Varianza por factor	35.81%	20.03%
% Varianza acumulada	55.85%	

Nota. El límite de aceptación fue establecido en .4.

Para este apartado del instrumento surgieron dos dimensiones y no se eliminó ningún ítem. Es posible observar una agrupación en aquellos aspectos que requieren de una decisión consciente al realizar una acción favorable para la salud física y mental propia la cual fue llamada autocuidado, y aquellos que pueden ser catalogados como una descarga de labores o tareas llamada tiempo libre. Finalmente, se realizó un análisis de fiabilidad de cada parte del instrumento con los ítems que poseen una carga mayor de .4 siendo el valor de esta carga significativa según Dube (2024), dejando fuera del análisis los ítems con cargas menores. Los distintos niveles de confiabilidad, tanto de las tres dimensiones resultantes como de los estresores, desestresores y el instrumento en general, pueden ser vistos en la Tabla 11.

**Tabla 11**

Alfa de Cronbach y Omega de McDonald para las distintas dimensiones del instrumento

Dimensión/Estresores	α	Ω
Dimensión de agotamiento	.847	.846
Dimensión de amotivación	.916	.916
Dimensión de autoeficacia	.728	.691
Estresores académicos	.897	.894
Estresores sociales	.901	.895
Estresores personales	.863	.852
Desestresores 1	.604	.616
Desestresores 2	.638	—*
Instrumento en general	.943	

Nota: * La omega no se puede estimar porque el número de elementos es menor que tres

Los valores obtenidos fueron revisados tanto por dimensión individual como en su conjunto. Solo las dos dimensiones de desestresores estuvieron por debajo de .7 por lo que este apartado solo podrá servir para realizar datos descriptivos (no se recomienda para su uso en inferencias). Aparte de estos ítems, ningún valor fue más bajo de .7, siendo todos los resultados consistentes con los valores aceptados según Kline (2013). Los valores del α de Cronbach obtenidos fueron favorables, oscilando en un rango de .728 (adecuados) el más bajo para autoeficacia, hasta .916 (notable) el más alto para amotivación. Los desestresores no se encuentran dentro del rango adecuado. El Ω de McDonald osciló entre los valores de .691 a .916 siendo valores de aceptables a excelentes, los desestresores son inadecuados (Roco-Videla et al., 2024).

Incidencia del Síndrome de *burnout* Académico en función de género, edad, instrumento y semestre.

En primera instancia se decidió realizar un análisis multivariante de varianza (MANOVA) de una vía entre las tres variables dependientes (dimensiones de SBA), junto



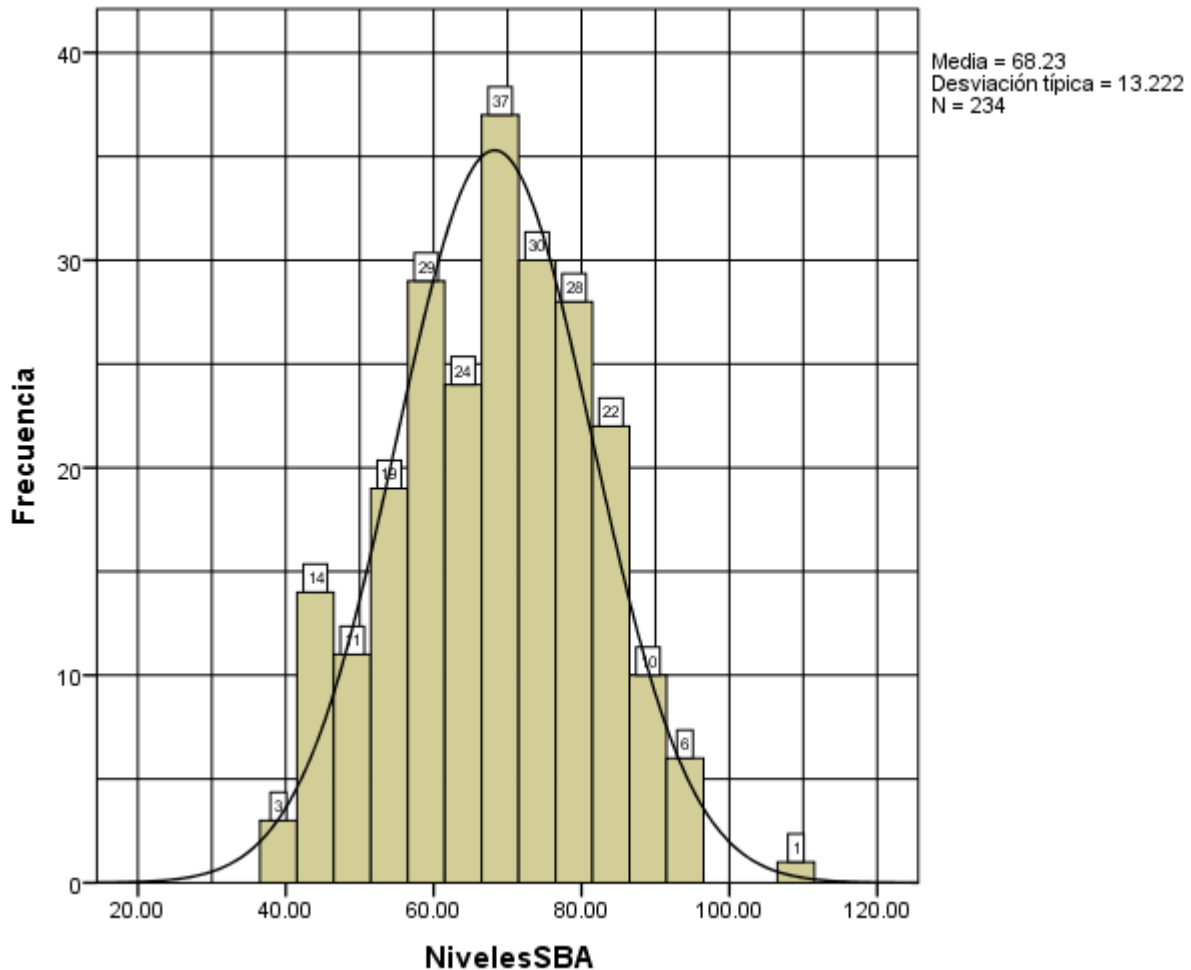
con las variables de estresores y desestresores y la variable independiente de institución. Aunque la institución no fue considerada como una de las variables independientes en el diseño de la investigación, se realizó aun así un análisis de estos elementos con el fin de corroborar la significancia de esta variable. Una vez analizados la prueba de Box en donde $p > .05$ y la homocedasticidad por medio de la prueba de Levene ($p > .05$ en todas las variables dependientes), no se rechaza la hipótesis nula en ambos casos, por lo cual se procedió al análisis del MANOVA. Los resultados del análisis entre las distintas variables mostraron que no existen diferencias estadísticamente significativas entre instituciones [$V^1 = .137$, $F(28, 896) = 1.136$, $p > .05$] que puedan influir en el desarrollo del síndrome en esta población educativa. Por tal motivo se tomó la decisión de realizar inferencias con la población total, no solo con la muestra representativa de la UACH.

Sabiendo que la institución no es una variable que pueda incidir de forma directa en la prevalencia del síndrome en este estudio en particular, se procedió a obtener las frecuencias del síndrome en la población total. Con base en los niveles señalados desde la creación del instrumento para los niveles de SBA en este estudio en particular —en donde el nivel bajo es de 22 a 51, medio de 52 a 81 y alto de 81 a 110— se pudo observar una prevalencia del síndrome en niveles medios de SBA ($M = 68.22$, $DE = 13.22$) (Figura 6) en estudiantes de música en nivel superior.

¹ V = Traza de Pillai.

Figura 6

Distribución de los niveles de SBA en estudiantes de música de nivel superior



Con lo anterior es posible observar una alta incidencia en niveles medios de SBA (71.4%) en esta población estudiantil. El 16.7% de la muestra se encuentra en niveles altos del síndrome y el 12% en niveles bajos como se muestra en la Tabla 12. También es posible observar que 53% de los participantes poseen un nivel medio de AGO, el 46.6% se encuentra en niveles medios de AMO y tan solo el 5.6% reportó niveles altos de autoeficacia.

**Tabla 12**

Frecuencias y porcentajes de Niveles SBA en general y por dimensiones

Nivel SBA	Frecuencia	Porcentaje
1 SBA Bajo	28	12%
2 SBA Medio	167	71.4%
3 SBA Alto	39	16.7%
Total	234	100%
Dimensión/Nivel		
AGO Bajo	36	15.4%
AGO Medio	124	53%
AGO Alto	74	31.6%
Total	234	100%
AMO Bajo	88	37.6%
AMO Medio	109	46.6%
AMO Alto	37	15.8%
Total	234	100%
AE Bajo	114	48.7%
AE Medio	107	45.7%
AE Alto	13	5.6%
Total	234	100%

Nota: Estos valores no representan un diagnóstico clínico. Sin embargo, es la forma más común de medición de SB.

Posteriormente se procedió realizar un MANOVA de las mismas variables dependientes con la variable independiente de género en donde la pruebas de Box y de Levene, cumplieron una vez más el supuesto de igualdad de varianzas en ambos casos ($p > .05$). Por el limitado número de respuestas de estudiantes que se identificaban como no binarios ($n = 4$) y los participantes que prefirieron no contestar ($n = 4$), se realizó el análisis únicamente con aquellos que se identificaban como hombres y como mujeres. El análisis de



MANOVA fue estadísticamente significativo [$V = .110$, $F(7, 216) = 3.826^{b2}$, $p < .05$], sugiriendo que las mujeres presentan un nivel significativamente más alto que los hombres en todas las dimensiones de burnout ($p < .05$), así como de estresores ($p < .05$), sin embargo, no se encontró diferencia significativa en el caso de los desestresores ($p > .05$) (Tabla 13).

Tabla 13

Medias y desviación estándar entre las distintas dimensiones y la variable de género

Variable dependiente	Género	<i>M</i>	<i>DE</i>
Agotamiento***	1 Mujer	3.54	.86
	2 Hombre	3.13	.87
Amotivación***	1 Mujer	2.98	.97
	2 Hombre	2.54	.97
Autoeficacia***	1 Mujer	2.59	.76
	2 Hombre	2.23	.70
E. Académicos***	1 Mujer	3.40	.86
	2 Hombre	2.99	.89
E. Sociales***	1 Mujer	2.42	.88
	2 Hombre	2.08	.77
E. Personales***	1 Mujer	3.24	.89
	2 Hombre	2.85	.84
Desestresores	1 Mujer	2.60	.60
	2 Hombre	2.74	.68

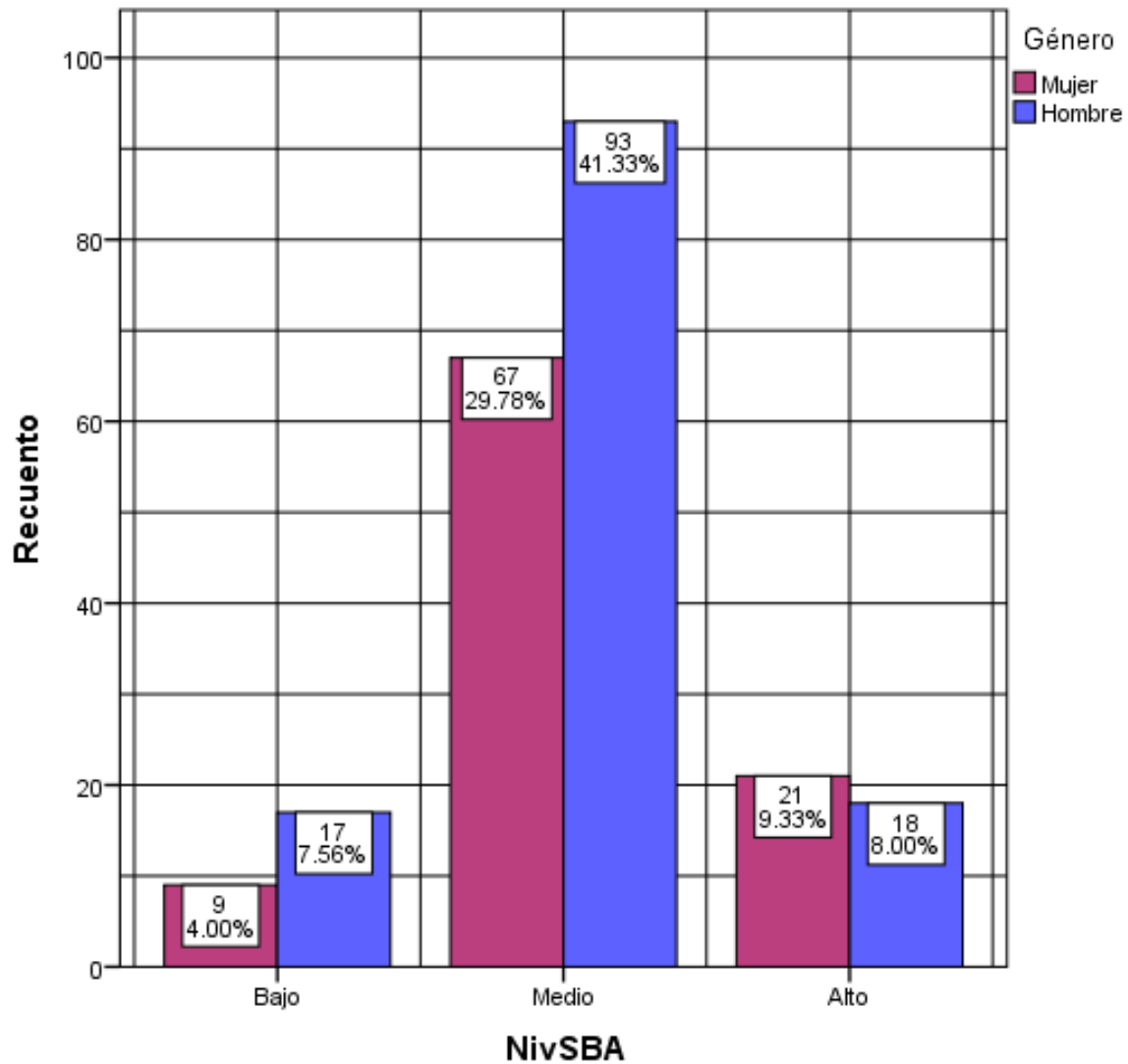
Nota: * $p = .05$, ** $p = .01$, *** $p = .001$.

Los niveles de SBA entre hombres y mujeres pueden ser vistos en la figura 7.

² b= estadístico exacto

Figura 7

Niveles de SBA en hombres y mujeres



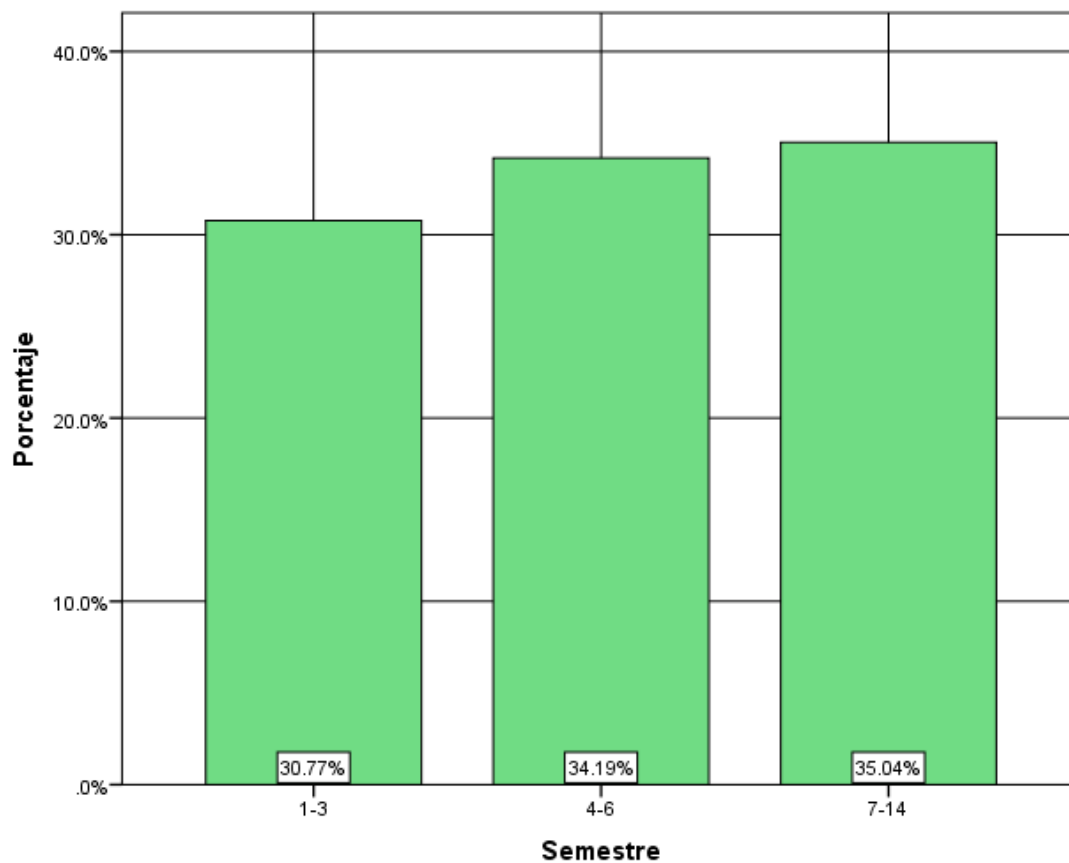
Aunque no se encontró evidencia significativa de que la edad fuese una variable que influya en el desarrollo de SBA [$V = .054$, $F(14, 448) = .829$, $p > .05$], sí se pudo observar que la etapa en la que los estudiantes cursaban su carrera afectaba los niveles de SBA. Se comparó la variable independiente de semestre con las variables dependientes ya señaladas. Para este análisis se tomó la decisión de dividir en tres grupos a los semestres, el primer



grupo ($n = 72$) de 1° a 3^{er} semestre (principiantes), el segundo grupo ($n = 79$) de 4° a 6° semestre (intermedios) y el tercer grupo ($n = 82$) de 7° a 14° semestre (avanzados). Con base en la cantidad de participantes por semestre fue que se tomó la decisión de dividir en tres partes esta variable pues aunque el tercer grupo posee una mayor cantidad de semestres (7 en total), el número de participantes por semestre era menor y no todas las instituciones participantes tenían esa duración en sus programas (Figura 8).

Figura 8

Porcentaje de participantes por grupos de semestre

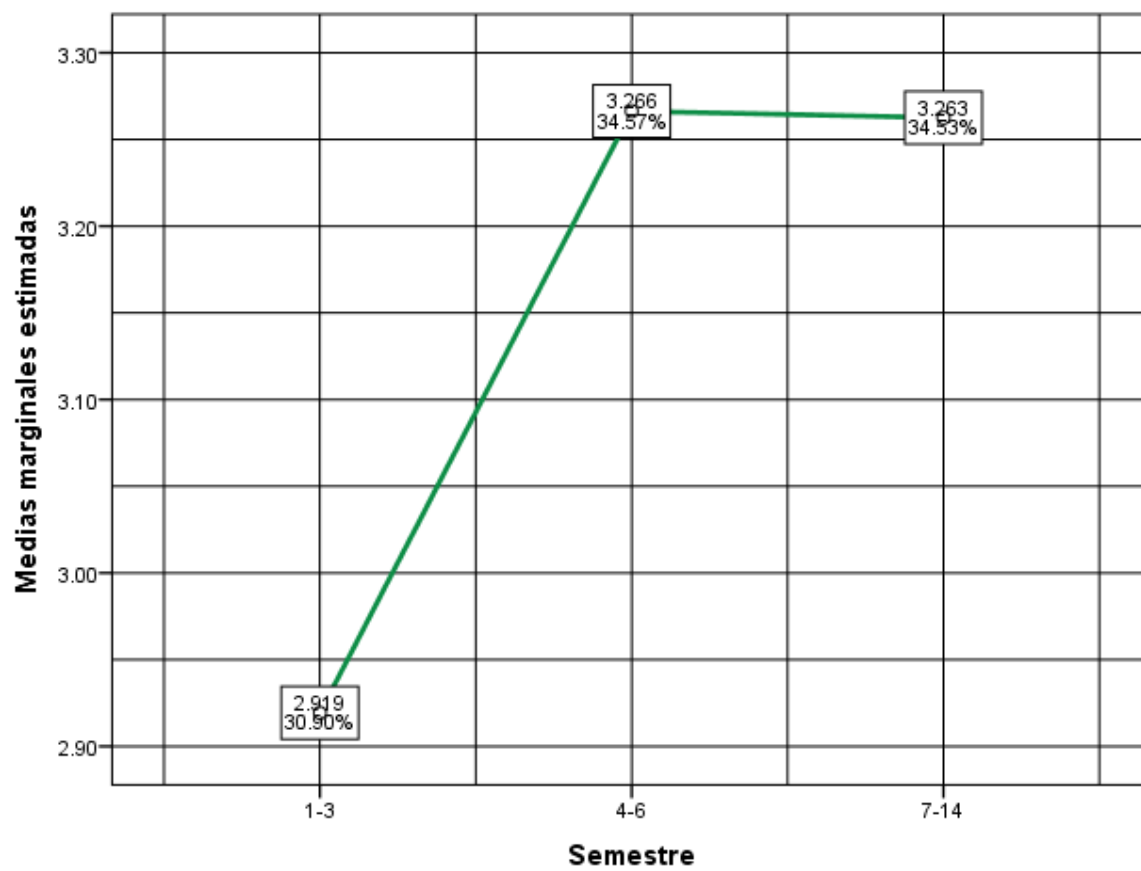




En este análisis la prueba de Box arrojó un resultado de $p > .05$ contrastando la hipótesis nula de que las matrices de covarianza de las variables dependientes son iguales en todos los grupos. La prueba de Levene de $p > .05$ contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de las variables dependientes son iguales a lo largo de todos los grupos para cada una de las variables dependientes, por lo que en ambas pruebas no se rechaza la hipótesis nula. Por tal motivo se procedió a realizar el análisis multivariado de la varianza (MANOVA) en donde se observaron diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo de SBA entre los tres grupos de semestres [$V = .175$, $F(14, 450) = 3.083$, $p < .05$]. Los análisis mostraron que los estudiantes avanzados ($M = 3.26$, $DE = .89$) ($p = .04$) e intermedios ($M = 3.27$, $DE = .89$) ($p = .04$) tienden a tener niveles significativamente más altos de estresores académicos que los estudiantes en niveles iniciales ($M = 2.91$, $DE = .89$). Lo anterior sugiere que los estudiantes de mitad a final de carrera son mayormente propensos a tener estrés generado por situaciones mayormente académicas (Figura 9).

**Figura 9**

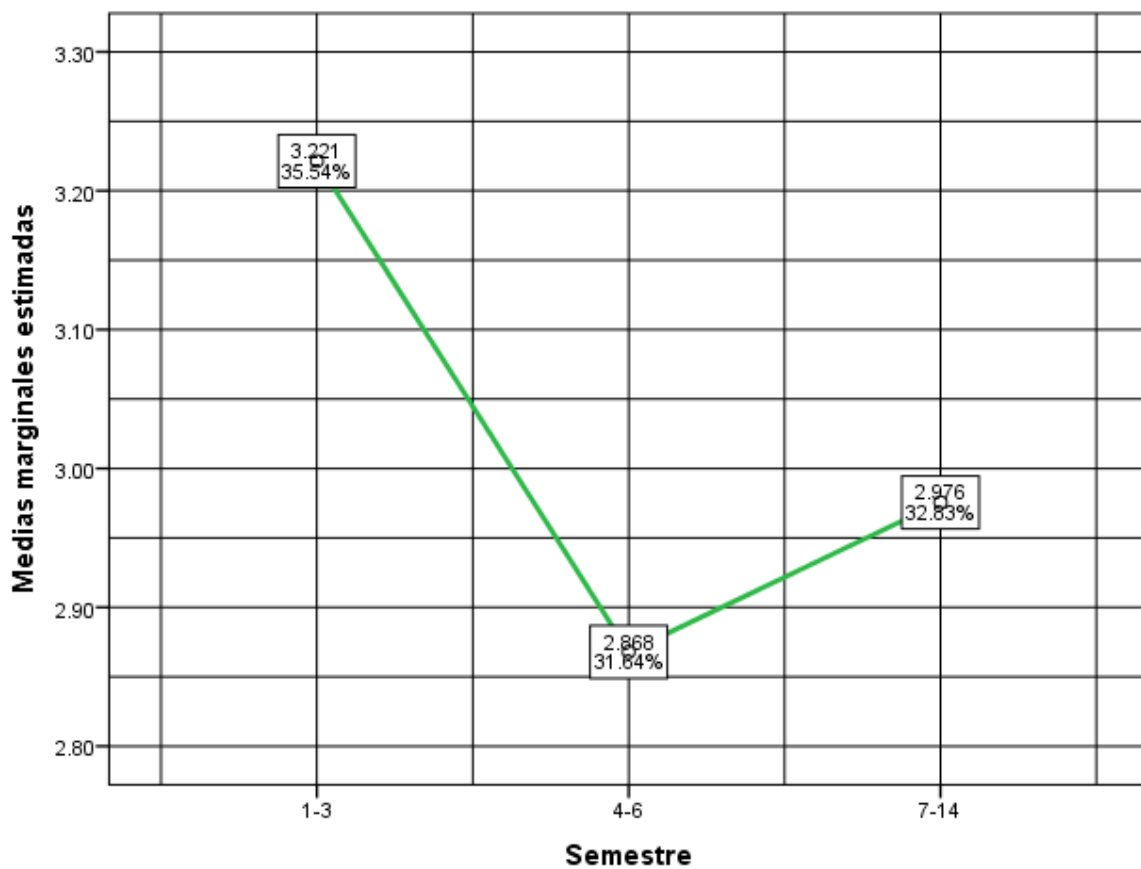
Medias marginales estimadas de estresores académicos por grupo de semestres



En contraste, en relación con los estresores personales, los estudiantes principiantes mostraron niveles significativamente más altos ($M = 3.22$, $DE = .83$) que los estudiantes intermedios ($M = 2.86$, $DE = .80$) ($p = .03$) lo que podría sugerir un cambio personal adaptativo con los estudiantes de nuevo ingreso. (Figura 10)

Figura 10

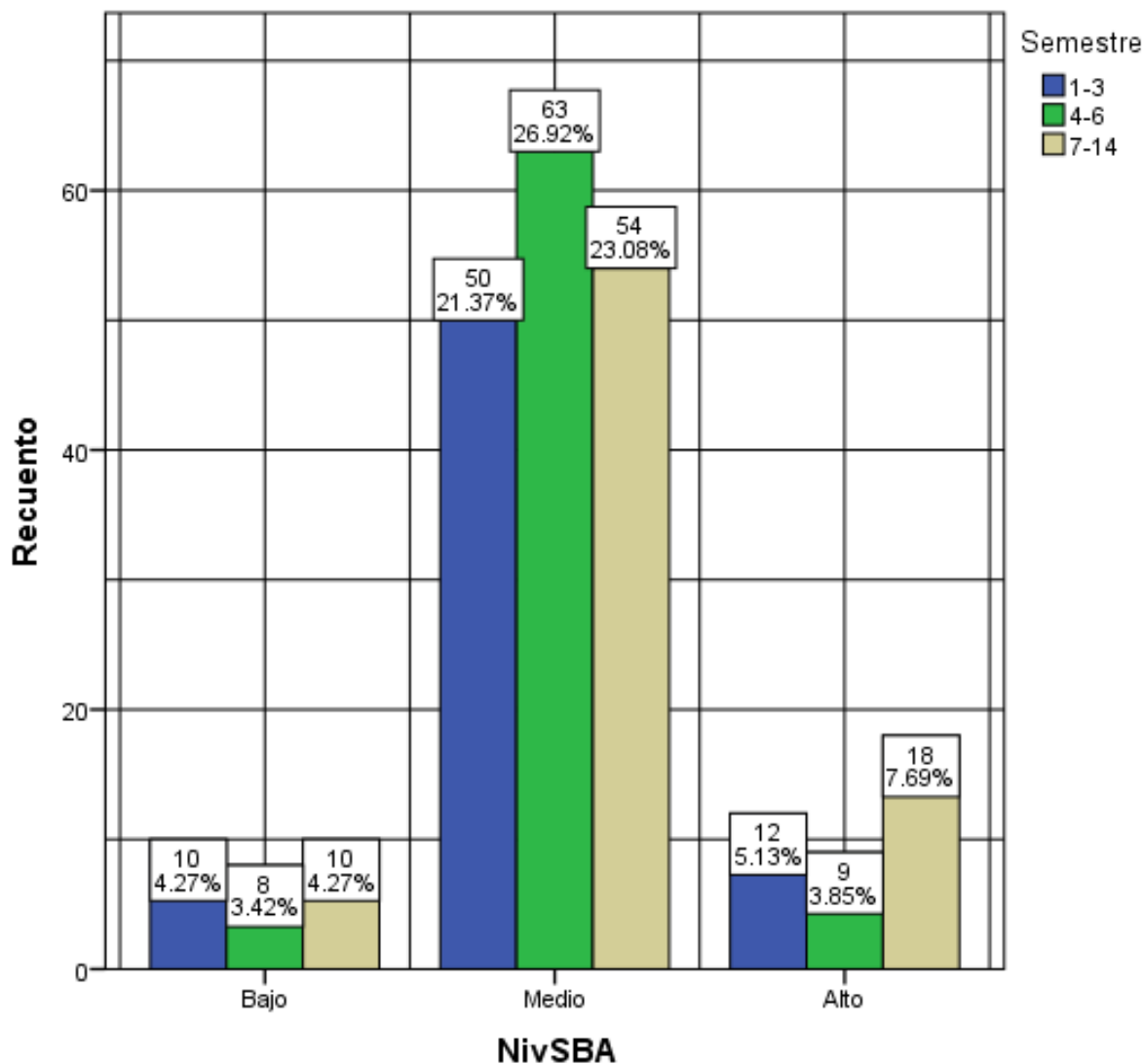
Medias marginales estimadas de estresores personales vs grupo de semestres



Los niveles de SBA VS. el semestre, puede ser visto en la figura 11

**Figura 11**

Niveles de SBA con respecto al grupo de semestres



Posteriormente, se realizó un MANOVA de una vía en función del tipo de instrumento que tocaban los participantes. En este análisis la prueba de Box arrojó un resultado de $p > .05$ contrastando la hipótesis nula de que las matrices de covarianza de las variables dependientes son iguales en todos los grupos. El contraste de Levene de $p > .05$ contrastó la hipótesis nula de que la varianza del error de las variables dependientes son



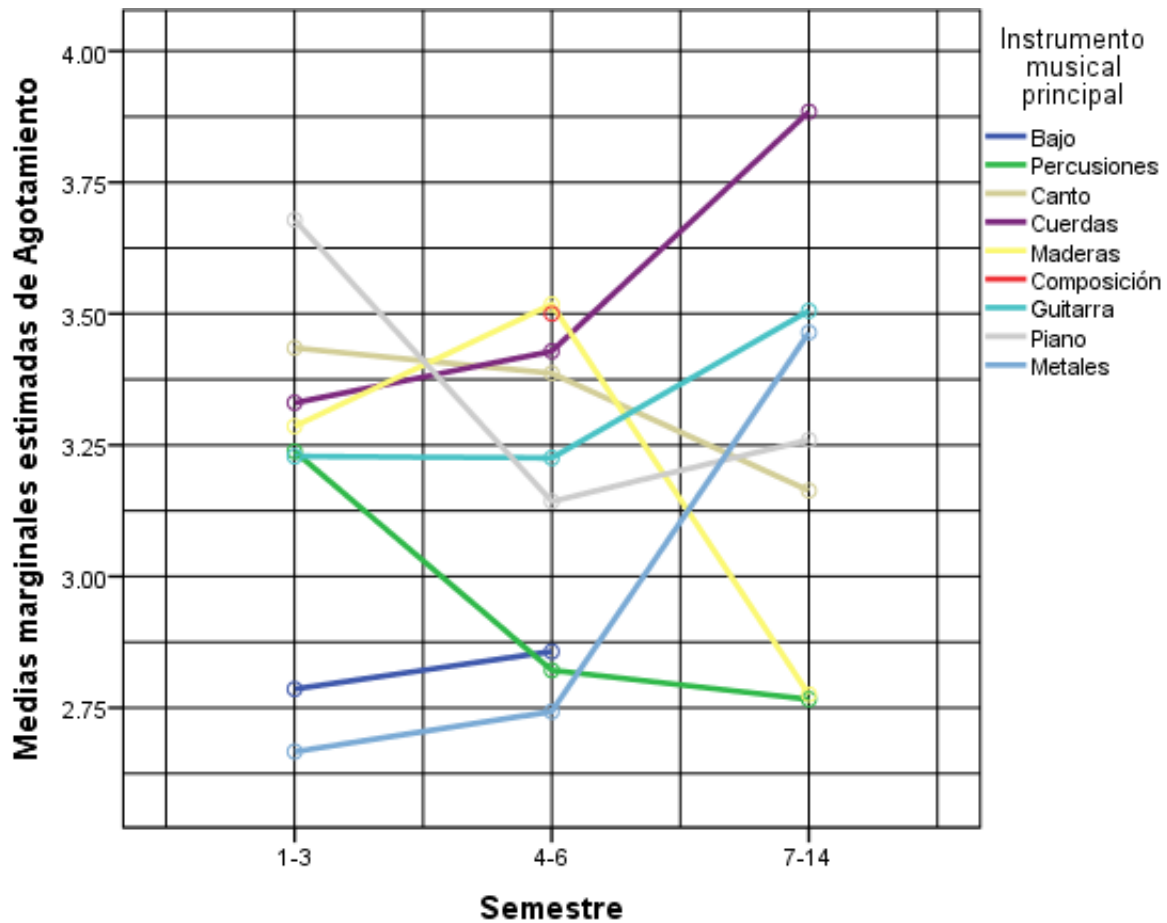
iguales a lo largo de todos los grupos para cada una de las variables dependientes, por lo que en ambas pruebas no se rechazó la hipótesis nula. El análisis multivariante sugirió diferencias estadísticamente significativas en los niveles de SBA atribuibles al tipo de instrumento [$\lambda_{max}^3 = .135$, $F(8, 223) = 3.751$, $p > .05$]. La Raíz mayor de Roy indica un tamaño moderado del efecto del tipo de instrumento en las dimensiones de SBA y los estresores. En este sentido es importante recalcar que, aunque se tomó en cuenta la normalidad de las variables como principal factor a la hora de realizar este análisis, los resultados mostraron significancia únicamente con la Raíz mayor de Roy. Aunque es un estudio robusto y se respetaron todos los supuestos, debido a que esta prueba puede estar sujeta a violaciones a la normalidad multivariada, se sugiere tener precaución con la interpretación.

En las comparaciones múltiples, los estudiantes de cuerdas reportaron un nivel significativamente mayor de agotamiento ($M = 3.34$, $DE = .79$) que los alumnos de percusiones ($M = 2.91$, $DE = .97$) ($p = .04$) (Figura 12).

³ λ_{max} = Raíz mayor de Roy

**Figura 12**

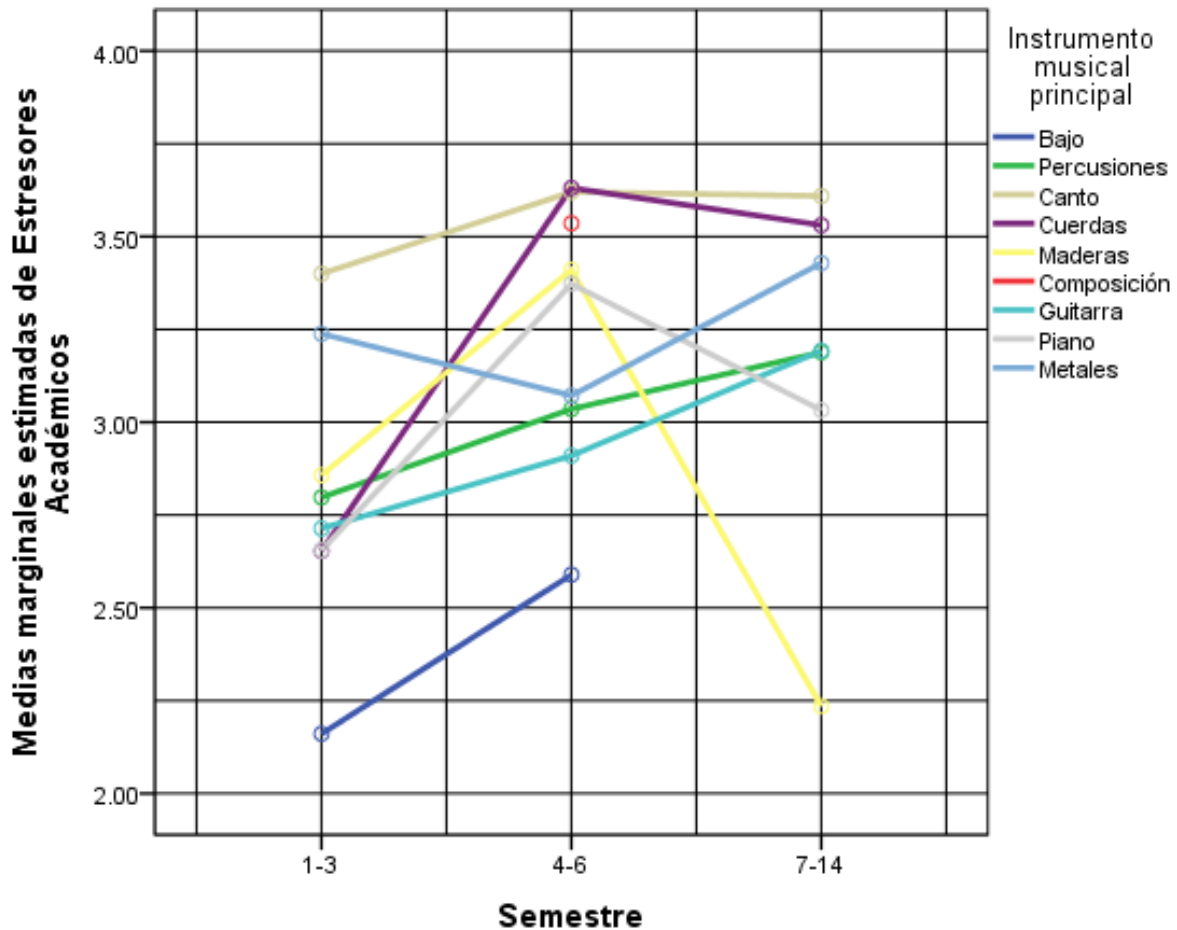
Medias marginales estimadas de agotamiento por instrumento y semestre



Por otro lado, los estudiantes de canto ($M=3.52$, $DE=.72$) reportaron niveles significativamente más altos de estresores académicos que los estudiantes de bajo ($M=2.37$, $DE=1.01$) ($p=.018$) y que los estudiantes del área de guitarra ($M=2.92$, $DE=.92$) ($p=.02$). A su vez, los estudiantes del grupo de semestres uno ($M=2.91$, $DE=.89$), mostraron niveles significativamente menores que el grupo dos ($M=3.26$, $DE=.98$) ($p=.047$) y tres ($M=2.36$, $DE=.89$) ($p=.048$) (Figura 13).

**Figura 13**

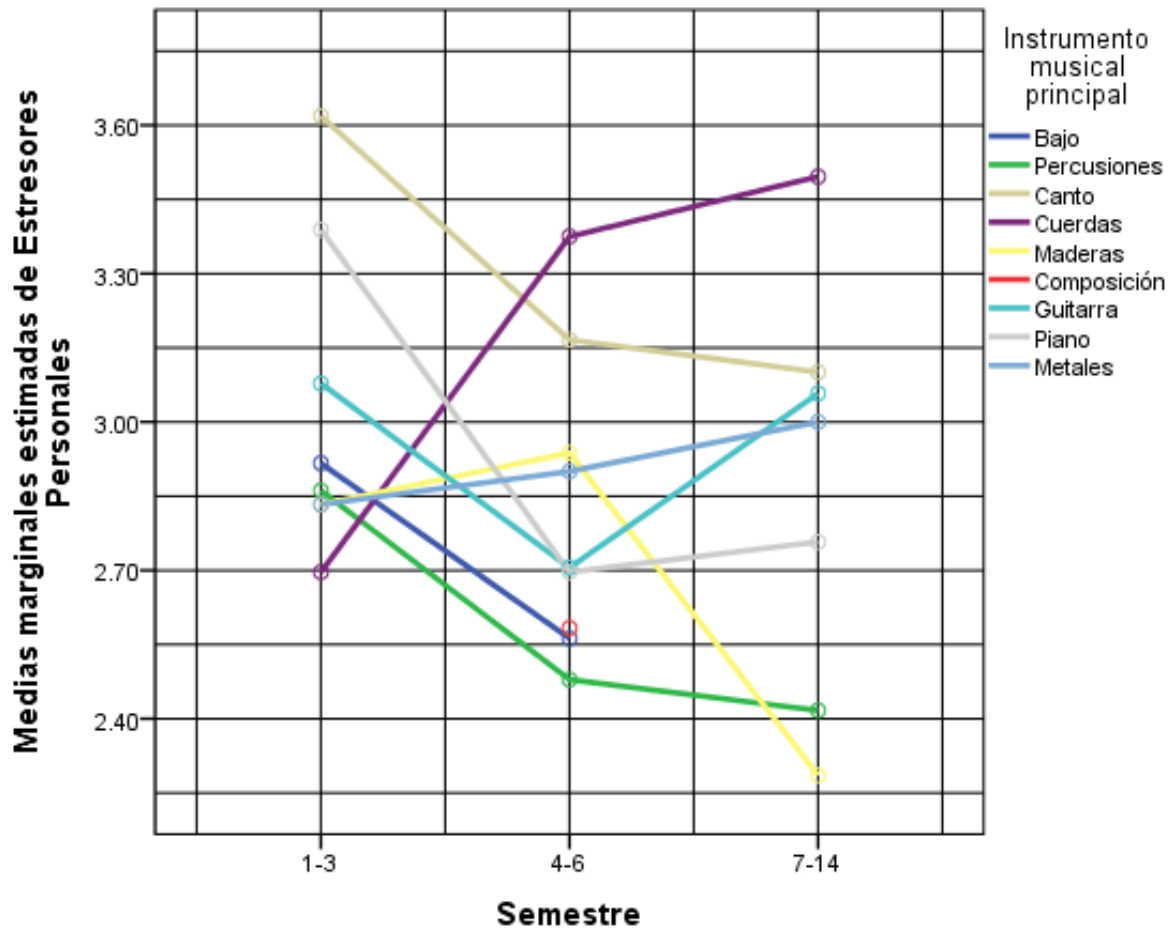
Medias marginales estimadas de estresores académicos por instrumento y semestre



En relación con los estresores personales, los estudiantes de canto ($M=3.34$, $DE=.75$) ($p=.01$) y de cuerdas ($M=3.31$, $DE=.81$) ($p=.04$) mostraron niveles significativamente más altos que los estudiantes de percusiones ($M=2.55$, $DE=.90$). A su vez, los estudiantes de primeros semestres ($M=3.22$, $DE=.83$) mostraron niveles significativamente mayores que los de nivel intermedio ($M=2.86$, $DE=.80$) ($p=.036$) (Figura 14).

**Figura 14**

Medias marginales estimadas de estresores personales por instrumento y semestre



Una vez revisados los objetivos del estudio de edad, género, instrumento y semestre, se procedió a observar a través de medias y desviación estándar, cuáles eran los estresores que afectan en mayor medida a los estudiantes de música, los resultados pueden ser vistos en la Tabla 14, las medias y desviaciones estándar de todos los estresores pueden ser vistos en el Anexo H.

**Tabla 14**

Medias y desviación estándar de los estresores académicos, sociales y personales que afectan mayormente en la incidencia de SBA en estudiantes de música

No	Ítem	<i>M</i>	<i>DE</i>
A13	Falta de infraestructura adecuada	3.52	1.36
A6	Falta de contenidos académicos de mi interés	3.47	1.28
A7	Materias desactualizadas	3.40	1.37
A8	Programas de estudios inadecuados para el campo laboral	3.39	1.35
A14	El mal estado de las instalaciones de la universidad	3.39	1.33
P7	Inseguridad en mis capacidades como músico	3.69	1.40
P6	Altas expectativas personales	3.67	1.40
P1	Falta de práctica vocal/instrumental	3.46	1.35
P8	Malos hábitos de sueño	3.45	1.45
P5	Falta de tiempo libre	3.33	1.48
S17	Falta de valor que la sociedad le atribuye al quehacer musical	3.11	1.52
S1	Responsabilidades familiares	2.68	1.39
S2	Problemas familiares	2.59	1.42
S4	Altas expectativas familiares	2.36	1.45
S8	Altas expectativas de mi maestro de instrumento	2.33	1.30

Nota: *A* = estresores académicos, *P* = estresores personales y *S* = estresores sociales.



Resultados Cualitativos

En este apartado se muestran los resultados del análisis de contenido que se obtuvieron de las entrevistas semiestructuradas realizadas a siete estudiantes de música con distintos niveles de SBA. Estos factores pueden jugar un papel importante en el desarrollo del síndrome en la población estudiantil referida en este trabajo y, a su vez, podrían indicar las principales problemáticas que aquejan a los estudiantes, tanto académica como socioemocionalmente.

Análisis de contenido

Después de haber finalizado los análisis cuantitativos, se procedió a realizar entrevistas semiestructuradas a ocho estudiantes de música con un muestreo de variación máxima, es decir, desde el extremo bajo (el estudiante con niveles más bajos de SBA) hasta el extremo alto (el estudiante con más altos niveles de SBA). La Tabla 15 muestra el orden de los participantes, con base en su nivel de severidad de SBA, así como los códigos utilizados para cada uno de ellos. Cabe señalar que, al momento de ser entrevistados, algunos de los participantes en niveles medios y altos de SBA presentaban cambios notorios en sus respuestas en comparación con las dadas en el instrumento cuantitativo.

**Tabla 15**

Códigos de los participantes y su significado en función del nivel de SBA e instrumento

Código del estudiante	Significado	Instrumento
P1EB	Participante 1 Extremo Bajo	Guitarra
P2MB	Participante 2 Medio Bajo	Cuerdas
P3M	Participante 3 Medio	Piano
P4M	Participante 4 Medio	Cuerdas
P5M	Participante 5 Medio	Guitarra
P6A	Participante 6 Alto	Guitarra
P7A	Participante 7 Alto	Guitarra
P8EA	Participante 8 Extremo Alto	Canto

Es importante resaltar que dentro de la institución en la cual se aplicó la entrevista, uno de los dos únicos estudiantes con niveles bajos de SBA acababa de graduarse, por lo cual no fue posible contactar a dicho estudiante y se procedió a la siguiente persona en la lista. Sin embargo, dentro de los parámetros seleccionados para esta investigación, ese participante se encontraba ya en un nivel medio de SBA, por lo cual se le llamó Medio Bajo (MB), aun así ya presentaba niveles notoriamente diferentes del estudiante P1EB, P7A se encontraba en la misma situación, sin embargo este participante accedió a ser entrevistado.

Los principales aspectos que se deseaban conocer a través de las entrevistas se encuentran en las preguntas de investigación: ¿De qué manera los programas educativos y requerimientos académicos influyen en una mayor incidencia de SBA en estudiantes de licenciatura en música? y ¿de qué manera las relaciones personales y sociales, así como las expectativas de los docentes, afectan en el desarrollo del SBA en los estudiantes?

Además, se indagó más a fondo intentando encontrar un paralelismo con los factores que según la experiencia de los estudiantes, afectaban su bienestar mental y también aquellos que ayudaban a reducir los niveles de estrés. Esto con la finalidad de



realizar una comparación con los estresores y desestresores encontrados durante el proceso cuantitativo. Los principales factores causantes de estrés, tanto académico como social y personal, señalados de manera común y reiterativa por los participantes se presentan en la Tabla 16. Sin embargo, también surgieron otros factores importantes a tomar en cuenta y, aunque no todos los entrevistados concordaban con ellos, fueron identificados entre varios participantes a la vez.

Tabla 16

Estresores más frecuentes reportados por los participantes

Factores principales					
Académicos	<i>n</i>	Sociales	<i>n</i>	Personales	<i>n</i>
Carga académica	6	Competencia entre pares	6	Expectativas personales	7
Presentaciones musicales	4	Comparación con otros	6	Perfeccionismo autoexigido	6
Perfeccionismo exigido por docentes	3	Expectativas de pares	6	Vida laboral	5
Expectativas académicas	3	Dinámicas de grupo	3	Manejo del tiempo	4
Incertidumbre sobre el futuro	3	Expectativas sociales	3	Impacto de las redes sociales	2
Ansiedad escénica	3	Aislamiento social	2		

Al ser el género un importante predictor de SBA (véase Tabla 13) en esta población estudiantil en particular, se tuvo por bien tomar en cuenta los factores que en mayor medida



fueron abordados durante las entrevistas, al igual que la forma en la que la mayoría de los participantes manejan el estrés (Tabla 17).

Tabla 17

Principales estresores en función de género y manejo de estrés

Violencia de género	<i>n</i>
Injusticias	4
Incomodidad	3
Acoso	2
Percepción de menosprecio	2
Sentimiento de vulnerabilidad	2
Relaciones inapropiadas	1
Violencia	1
El baño	1
Manejo de estrés	<i>n</i>
Terapia psicológica	5
Reconocimiento de factores estresantes	4
Relaciones de apoyo	4
Meditación	3
Ejercicio	2

Aspectos académicos

Al hablar de los factores académicos que mayormente influyen en el estrés de los estudiantes y, por ende, en el posible desarrollo de SBA en los participantes, las respuestas fueron variadas, desde la manera en la que practicaban su instrumento, hasta el miedo y/o maltrato que algunos de ellos llegaron a sufrir por parte de algún maestro. Estos estresores detectados durante el proceso de entrevista y posteriormente analizados se describen a continuación.

Práctica instrumental

Examinar las diferencias atribuidas al instrumento musical principal, era de particular interés dentro de esta investigación ya que es considerado como un factor



importante en el desarrollo de SBA; ya que los instrumentos de cuerdas ($M = 3.34$, $DE = .79$), poseían los niveles más altos de agotamiento físico y emocional, resultados que coinciden con algunos estudios dentro del campo (ej. Bernhard, 2010). Esto último se evidenció tanto en el análisis factorial como en las entrevistas aplicadas durante la investigación. A su vez, con base en la literatura revisada y los datos analizados en este trabajo, el tipo de instrumento que los estudiantes practican termina siendo un buen predictor de SBA. Al preguntar a los estudiantes la forma en la que estudiaban su instrumento musical, surgieron algunos temas en común como el repertorio, la técnica y la afinación del instrumento. Lo que era evidente es que la mayoría de los participantes afirmó tener un estudio instrumental enfocado principalmente en la técnica y el repertorio como lo sugiere P4M (violín). “En la noche duro aproximadamente media hora o una hora estudiando pura técnica, pura afinación, cosas lentas”. Finalmente, concluyó en su respuesta diciendo que todo esto lo hacía como preparación para el estudio intensivo de su repertorio hasta llegar al agotamiento físico. Otra respuesta dentro de este tópico fue dada por P2MB (violín) diciendo: “Más que nada, practico lo que me dice mi maestro. Empiezo con cuerda libre para irme acostumbrando, [después] escalas y ya empiezo a ver los estudios y los demás conciertos”. En ambos casos, es posible observar un proceso mayormente académico, y que de igual manera, coincide con los resultados del análisis factorial en donde los estudiantes de cuerdas poseen niveles significativamente altos de agotamiento, al igual que los estudiantes de canto en niveles altos de estresores académicos ($M = 3.52$, $DE = .72$).



Esta respuesta resultó ser una constante en la mayoría de los participantes dando prioridad al estudio de los aspectos musicales ya mencionados anteriormente, generando en los participantes una fuerte sensación de obligación hacia su práctica instrumental. Ese sentimiento de responsabilidad académica puede generar en los estudiantes de música un rechazo, en general, hacia lo que en un comienzo podía ser una forma de bajar el estrés del día a día. En ese sentido P6A (Guitarra) comentó lo siguiente:

La verdad es una tarea complicada, para mí lo ha sido. Cuando empecé a tocar, yo nunca lo empecé [a hacer] pensando de que: ¡ah pues lo estoy haciendo para estudiar música! Yo lo empecé haciendo como... simplemente un hobby.

Es precisamente ese cambio entre un pasatiempo a algo que se tiene que hacer constantemente y de manera obligada lo que se puede observar como uno de los motivos más importantes en el desarrollo de estrés dentro de los participantes.

En los últimos semestres yo me sentía muy desesperado por seguir estudiando lo que estaba estudiando, ya sentía que era una obligación, lo que nunca había sentido. Esos últimos semestres para mi fueron bien frustrantes porque yo ya venía a estudiar a fuerzas, [...] haciendo el mínimo trabajo para pasar la materia. (P7A, Guitarra)

Es posible inferir la frustración que P7A sentía hacia su práctica instrumental, haciendo referencia a un cambio radical en sus gustos musicales y la forma de sobrellevar sus estudios universitarios. Finalmente, comentó que el estilo musical que estudiaba había sido un impedimento para desarrollarse plenamente como instrumentista, pudiendo haber



dedicado mucho más tiempo a otro tipo de práctica instrumental. Esta inferencia es mucho más notoria al analizar la respuesta dada por P1EB (Guitarra):

Diariamente toco música que me gusta realmente, casi no toco escalas, agarro la guitarra para desestresarme, toco música que me gusta, canciones que no sé.

También tengo responsabilidades [...] pues también toco las piezas que tenga que tocar o el ejercicio que me hayan encargado, [pero] es más que nada tocar música que me gusta.

Es posible notar que la respuesta de P1EB a diferencia de sus otros compañeros, se enfoca principalmente en una conexión más holística hacia su estudio instrumental lo que le permite un mejor desarrollo de habilidades emocionales (Guitarra), pues aunque cumple con sus labores académicas, P1EB se permite disfrutar el quehacer musical más allá del estudio obligatorio, demarcando una diferencia considerable entre sus compañeros. En cierto sentido no ha dejado de parecerle un pasatiempo más que una obligación, quizá esta percepción del estudio instrumental sea clave en la reducción de estrés al estudiar un instrumento musical a nivel superior y le permita tener una mejor economía de su inteligencia emocional (Varner, 2019).

Una de las respuestas que llamó especialmente la atención fue dada por P7A (Guitarra) quien comentó que por diversos motivos personales y académicos, su práctica instrumental se había tornado muy tediosa y frustrante por lo que había decidido abandonar por completo su estudio instrumental principal. El alumno comentó al respecto lo siguiente: “En mis últimos semestres, [la guitarra] dejó de ser mi instrumento principal, me di cuenta de algo muy importante [...], ¿cómo vives de esto?”. Esta respuesta iba dirigida



principalmente a una desconexión que dicho participante había encontrado entre su estudio instrumental y lo que realmente sucede fuera del estudio académico instrumental. El alumno, concluyó su respuesta a la misma pregunta que él se había planteado diciendo:

Me di cuenta de que durante lo que yo iba estudiando guitarra eléctrica había generado, yo creo dos mil, tres mil pesos y en un sábado [como trompetista en un mariachi] ya había ganado más de lo que yo había generado en mi vida en la guitarra eléctrica [como jazzista].

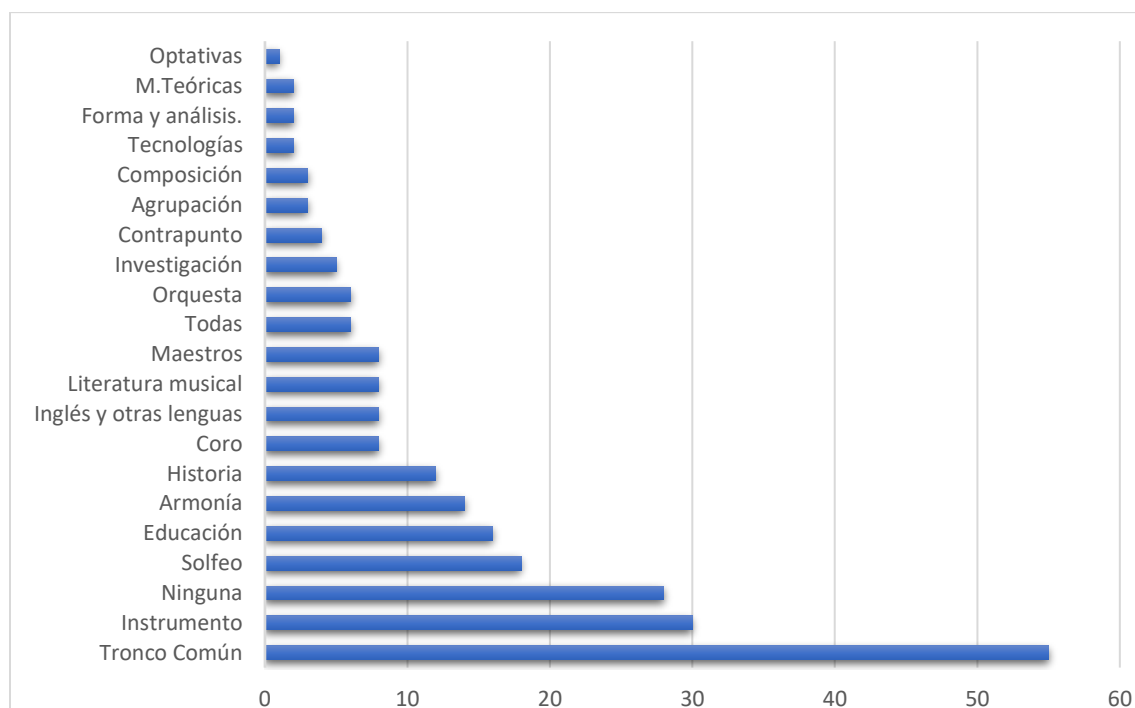
Esta situación de desarticulación del estudio y la práctica instrumental con la realidad y la incertidumbre laboral que puede generar cualquier instrumento en particular puede convertirse en un motivo de frustración y estrés académico, orillando a los estudiantes, como en este caso, a abandonar su práctica instrumental, incluso hasta el estudio mismo de la carrera.

Complicaciones académicas y administrativas

Otro factor que es común entre los estudiantes es la complicación que algunas materias y situaciones académico/administrativas suponen y, en ocasiones, generan atrasos en la licenciatura. Estas situaciones pueden llegar a quitar gran parte del tiempo que tienen los estudiantes para sus quehaceres académicos. En la figura 15 pueden ser vistas las materias, que a su vez fueron mayormente señalizadas por los participantes en la fase cualitativa.

**Figura 15**

Principales materias causantes de estrés según los participantes



Como es posible observar, las materias de solfeo, armonía e instrumento principal, al igual que algunas materias de tronco común, son algunas de las materias mencionadas dentro del IBEMNS al preguntar abiertamente a los estudiantes sobre las materias generadoras de una mayor sensación de apatía en ellos al momento de cursarlas.

Hablando específicamente de la complicación con algunas materias, las clases que mayormente surgieron durante la entrevista fueron tanto específicas de la carrera como: armonía, historia de la música, entrenamiento auditivo, instrumento principal/optativo, armonía y solfeo; como materias obligatorias: inglés y seminario de titulación. Algunas de las complicaciones que los estudiantes cursan entre estas materias pueden ser analizadas la respuesta dada por P8EA: “Yo llevo reprobadas dos materias, solfeo e inglés, y las reprobé dos veces. Tú sabes que la tercera vez que las repruebas estás fuera, ahorita estoy



preocupada por eso”. Es posible observar ya en este punto, que la preocupación de los estudiantes por ciertas materias puede agregar una carga importante en los niveles de estrés que manejan.

Esta situación tiene muchos factores que pueden ocasionar dichas problemáticas académicas; la más común de ellas entre la mayoría de los participantes es una vida laboral junto con el estudio universitario. “Algunos profes consideran que su materia es la única que existe y nada más estás viviendo para ellos, para trabajar para su materia, cuando realmente no. Hay personas que aparte de estudiar también trabajan” (P6A). Esta problemática es abordada a mayor profundidad más adelante.

De igual manera, algunos de los participantes coincidieron en tener una carga académica excesiva por materias optativas y que esta problemática impedía el correcto estudio de su materia de instrumento principal. “Estoy más estresada por mi repertorio de piano, o sea, principal [que por esta materia]” (P3M), dando a entender que esta otra materia optativa estaba abarcando una carga académica mucho mayor que la de su instrumento principal y esto, naturalmente, estaba afectando su bienestar. Estos obstáculos académicos que los estudiantes enfrentan cotidianamente frenan el aprendizaje y fomentan la inseguridad en su persona generando frustración, cosa que termina añadiendo una carga más alta de estrés.

Otra situación que obstaculiza en muchas ocasiones el progreso educativo de los estudiantes, son los procesos administrativos y burocráticos que nada tienen que ver con aspectos académicos y que, sin embargo, afectan de manera directa el aprendizaje de los participantes. En este sentido P4M comentó lo siguiente cuando se le preguntó respecto a cómo le había afectado un problema administrativo:



¡Híjole, un chorro porque, bueno, fue un problema más, con las oficinas sobre todo!

El primer semestre [en pandemia], no me dejaron llevar instrumento, entonces ya cuando volvemos aquí a presencial, pues puedo llevar instrumento uno, pero en el semestre dos. Entonces ya para el semestre tres no me dejan dar de alta otra vez instrumento porque va desfasado y por más papelería que se metió, y que mi maestro vino a hablar, pues fue todo un trámite, no se pudo. Entonces me tuve que retrasar otro semestre, que igual mi maestro, pues yo se lo agradecí un chorro porque me siguió dando clases, pero pues fue un semestre que aquí en la escuela no llevé nada, nada en tal materia, entonces me tuve que retrasar un año por ese motivo.

Posteriormente, el estudiante comentó el estrés y frustración que esto le había hecho pasar a él y a otros 15 compañeros (por lo menos que él supiera) durante ese proceso. Aún hoy, sigue sin tener una resolución al respecto, lo que claramente afecta de manera directa sus decisiones académicas a futuro.

Malas prácticas docentes

Otra situación que aqueja directamente a los estudiantes, son las malas prácticas que algunos docentes ($M = 2.97$ $DE = 1.5$) pueden llegar a cometer y que, en muchas ocasiones, no dimensionan el alcance de sus acciones o palabras. Este tipo de problemática que en muchas ocasiones los estudiantes tienden a soportar y que no fue señalada dentro de los principales estresores académicos dentro del análisis cuantitativo, genera una carga innecesaria de estrés en los estudiantes y un conflicto directo entre docente y estudiante, permeando así una mala convivencia y tensión en el aprendizaje de los estudiantes. Un ejemplo de esta situación fue la respuesta de P8EA al preguntarle sobre las situaciones



académicas que le generaban estrés o ansiedad con respecto al docente de una materia específica: “Con este [docente] tengo un conflicto, no sé si es cuestión de preferencias o qué podría ser. Esa cuestión es la que me causa mi ansiedad” (P8EA). Este comentario lo hacía mientras explicaba que había puesto mucho esmero y dedicación a la materia, y que aun así no había podido obtener una calificación aprobatoria por segunda ocasión. El mayor miedo era saber que muy probablemente esta situación se repetiría en el semestre continuo. Este tipo de actitudes no pasan desapercibidas por el alumnado y es más recurrente de lo que se esperaría. Esta situación de preferencias y comparaciones fueron algunas de las situaciones que los estudiantes mencionaban vivir recurrentemente como lo explica el siguiente participante.

Me regañó esa maestra de [ese instrumento], porque me puso otras dos [piezas] hace como dos semanas. [...] Nada más saqué una y me faltó la otra y me dijo: [...] ¡yo te iba a poner otra de violín como a [esta otra persona], pero no las pudiste sacar y ya ni siquiera vas a alcanzar, te voy a reprobar! Y me empezó a regañar cuando [este otro estudiante] estaba presente. Me hizo sentir muy mal eso y me estresó bastante.

Me está causando mucho estrés eso, que [esas piezas] las tengo que sacar. (P3M)

En este último comentario es posible notar una carga académica que el estudiante percibe como alta, una amenaza y una comparación con otro estudiante, acciones que finalmente infunden miedo y pueden ser consideradas como malas prácticas docentes.

Lamentablemente, el infundir miedo a los estudiantes por parte de los docentes es uno de los estresores que surgió en más de la mitad de los participantes de la entrevista.

“Yo quería por el momento estar en coro, al menos este semestre. forzaron a estar ahí, [...] el maestro me dio más que nada miedo, Y pues fue más que nada por eso que entré, por



miedo.” (P2MB). Tristemente, este tipo de situaciones suele ser normalizada en la educación superior y en muchas ocasiones, es apoyada por la planta docente, incluso por parte de figuras como el tutor. Como expresó P2MB, “lo consulté con mi tutora y me dijo: ‘por lo que estoy viendo, sí te recomiendo que vayas porque este maestro como que no me entona mucho que esté haciendo eso’”. Este tipo de problemáticas termina afectando la relación y la confianza que los estudiantes pueden llegar a tener con sus maestros, siendo una situación aún más preocupante cuando se trata del maestro de instrumento principal.

Me llegó a tocar que llegué a mi hora de clase y él seguía con una alumna. Entonces me dijo: “pasa, ahorita termino la clase y ya sigo contigo”, pero [...] se estaba equivocando mucho ella, y sí estaba gritándole o pegándole a la mesa y eso.

Entonces, si me puse muy nerviosa, estaba hasta temblando. Y ya cuando se fue, pues, ya mejor me dijo el maestro: “no, ¿sabes qué? Tómate la clase libre, no te voy a dar clases”. (P2MB)

Con este comentario es posible notar que la relación de los estudiantes con su maestro puede llegar a incrementar el desarrollo de ansiedad que presenta un estudiante, o afectar en las decisiones a futuro que pueda tomar con respecto a su carrera. Un ejemplo de ello es el comentario realizado por P8EA: “Quise tomar una optativa de violín, nada más que el maestro que me estaba enseñando, [...] fue alguien muy duro y muy exigente, siendo que yo era primeriza, y sí, era un maestro como que un tanto cruel”. Para concluir con su respuesta el estudiante comentó que ese tipo de situaciones lo único que generaban era ya no querer tener un contacto tanto con la materia como con el maestro. Este situación de maltrato docente es algo que la mayoría de los participantes decían haber experimentado en algún punto de su carrera.



Otra de las situaciones que se mencionaron durante la entrevista al preguntar a los estudiantes de las situaciones que mayormente les generaban estrés, fue el contaste sentimiento de exposición de los estudiantes por parte de los maestros al cometer errores. “Me estresa a veces mucho la actitud de los maestros, [...] bueno al menos yo lo siento así, es como una actitud constante de estar minimizando lo que uno hace” (P6A). Esta exposición y malas prácticas docentes (véase Anexo H) hacia los estudiantes, es algo recurrente y que, según la percepción de los participantes, es un generador de ansiedad y estrés constante. Para concluir con su respuesta hacia esa pregunta el estudiante recalcó que los “[...] momentos en los que uno se siente expuesto en clase, frente a algo que uno siente que aún no puede hacer o que no se siente tan capaz de hacer” (P6A) era la situación que más le producía ansiedad en toda la carrera.

El ausentismo docente, fue otro tema que surgió durante la entrevista y que termina por dificultar las decisiones que los estudiantes pueden llegar a tomar a lo largo de su carrera. “Me cancelaba mucho las clases [...], también cuando estábamos en las clases estaba con el teléfono, casi no me prestaba atención” (P2MB). Estas situaciones, pueden obstaculizar el aprendizaje integral de los estudiantes, generando desconfianza en la planta docente y evitando acercamientos con procesos educativos que, probablemente, podrían ser benéficos para los estudiantes. Sin embargo, es posible encontrar el lado opuesto de este tipo de situaciones. Al preguntar a P2MB, específicamente, por el miedo que siente hacia la situación que enfrenta en su materia de instrumento comentó: “Más que nada tengo miedo a eso, tener errores o equivocarme. Pero en mi materia optativa que estoy llevando ahora, sí siento mejoría. La maestra es muy comprensible y si me llevo a equivocar, me [tranquiliza]”. Con esto último es posible ver que el estudiante tendrá una buena respuesta



si el docente se compromete y lleva de la mano al alumno, ayudando a disminuir la sensación de fatiga, estrés y frustración que puedan llegar a estar sintiendo.

Materias desactualizadas

Otro aspecto académico que los estudiantes señalan prioritario en temas de estrés y ansiedad y que, a su vez, fue uno de los estresores señalados en la parte cuantitativa, es la desactualización del programa de estudios ($M = 3.40$, $DV = 1.37$) en relación con el campo laboral. Al preguntar a los estudiantes por su satisfacción hacia la carrera, todos los participantes excepto uno, comentaron que la licenciatura no es adecuada a la vida laboral fuera de la Facultad. Un participante comentó lo siguiente: “[...] no te acercan para nada al campo laboral, no se preocupan por informarte cuál es el [verdadero] campo laboral, porque lo que te enseñan no es el campo laboral” (P7A). En ese mismo sentido los estudiantes concordaban que los planes y los programas educativos en música estaban desactualizados y no los acercaba a la realidad, por lo que P7A concluyó: “Yo esperaba respuestas, de por qué hay gente tocando en escenarios enormes y por qué hay gente que no [...] esas son las respuestas que yo esperaba” (P7A). El comentario anterior muestra el descontento por parte del estudiante respecto a la desactualización de los planes y los programas educativos de la institución, que no están debidamente articulados para atender las demandas del campo laboral.

Es posible observar que una de las principales preocupaciones por parte de los estudiantes es cómo obtener un sustento económico estable por medio de su quehacer artístico. Sin embargo, en lo particular, P7A comentó que como guitarrista de jazz no ejerce su profesión, al contrario, terminó siendo un impedimento para el desarrollo profesional al final de su carrera. El estudiante hace mención del hecho de haber terminado dedicándose a



la trompeta por completo y formando un conjunto de mariachi como su principal fuente de ingresos.

Esta situación es algo recurrente entre los estudiantes que participaron dentro de la entrevista. El hecho de estar estudiando algo que es muy ajeno a lo que se están dedicando puede acentuar aún más los síntomas de estrés y ansiedad, generando un descontento en general. Cuando se le preguntó a P4M si su carrera estaba adaptada al campo laboral, respondió que “Falta mucha adaptación de algunos maestros. [...] Hay muchos maestros que todavía van como más por lo académico [que por lo laboral]. Esa parte no está ni adaptada, ni diseñada para lo que realmente es el exterior”. Aun así, existe también la opinión positiva con respecto a esta percepción y cumplimiento de los objetivos de la carrera hacia los estudiantes. P2MB respondió lo siguiente hacia el mismo cuestionamiento:

En mi caso, he aprendido un poco más de como venía antes. [...] Venía con un nivel muy bajo, y en lo que llevo, que es un año y medio, [...] he aprendido muchas cosas. Sí me ha hecho sentir que he estado avanzando.

Pero, finalmente, la percepción de una desarticulación del programa con la vida real tiende a cargarse más hacia una falta de logro de los estudiantes respecto a sus expectativas académicas y laborales, refiriéndose algunos de ellos al hecho de que “hacen falta muchas cosas como para poder salir al mundo laboral. [...] Debería haber una materia o guía que te lleve a descubrir qué es a lo que realmente te puedas dedicar” (P8EA). Esta perspectiva no es única de los participantes con niveles altos de SBA. La percepción de este fenómeno es igual para P1EB:

Yo me hubiera ido por algo más de producción o ese tipo de cosas. [Probablemente] hubiera encontrado más gente involucrada en eso y me hubiera involucrado más de



lleno. Me metí aquí porque pensé que iba a haber un poco más de eso [...]. La licenciatura no cumple con mis expectativas.

En ese sentido, es posible notar que existe un descontento generalizado por parte de la población estudiantil con respecto a lo que los planes y programas educativos en música ofrecen y lo que el mundo laboral necesita. Esta percepción, lamentablemente no es única de los estudiantes de la licenciatura pues al realizar la misma pregunta a P5M respondió que no tenía ninguna expectativa real de la licenciatura pues comentó lo siguiente: “como ya conocía gente que había estado aquí, esa misma gente te va diciendo que no esperes mucho, que normalmente no es lo que esperas”. Con este comentario es posible hacerse una idea de que esta percepción no es única y exclusiva de los estudiantes actuales de la licenciatura en música, sino también de sus egresados.

Presentaciones musicales y ansiedad escénica.

Al momento de preguntar a los estudiantes sobre cuestiones específicamente académicas que causaran ansiedad y estrés, surgió de manera reiterativa el miedo y la ansiedad por tocar frente a un público. Algunos de los participantes aseguraron tener una sensación de estrés por estar frente a personas que los observan o que pueden de cierta manera dar un juicio de valor por su actuación. Esta situación permea en la población estudiantil una constante “[...] ansiedad e incomodidad [por] tocar enfrente de las demás personas, [desde] simplemente compañeros de clase o amigos, o tocar enfrente de personas en un recital” (P6A). Aunque algunos de los participantes, aseguraron poseer esta problemática, también eran conscientes de que son situaciones que tienen que aprender a



sobre llevar ya que el estar expuestos a ese tipo de situaciones, puede ayudarles a mitigar poco a poco esa problemática.

Sin embargo, algunos de ellos comentaban que una de las principales problemáticas de padecer ese miedo a una presentación frente a un público, venía específicamente de la falta de ensayo hacia el repertorio o en ocasiones un nivel de ejecución no logrado para la fecha de la presentación. En ese sentido P1EB comentó: “si voy a hacer una presentación [en la cual] no me siento cómodo tocando, [por] que a lo mejor no la practiqué tanto o no me sale, me pongo nervioso”. Esta problemática recalcada por P1EB fue una constante en los participantes, dejando en claro que mucha de la presión ejercida por los docentes de instrumento, al entregar un repertorio o ejercicio para que el estudiante lo presente frente a un público (cualquiera que sea este), suele ser un factor determinante para el desarrollo de la ansiedad o pánico escénico. En ese sentido P8EA comentó: “No me sentiría capaz de subirme a un escenario si no estoy lista”, haciendo alusión a la inesperada programación de un recital por parte de los docentes sin previo aviso. Aquí podemos observar una vez más que la carga académica ejercida por los docentes, suele ser el mayor de los detonantes para este miedo.

Por otro lado, algunos estudiantes mencionaron sentir ansiedad a la hora de tocar, debido a las altas expectativas y la sensación de tener que hacerlo excelente en ese momento, infundiendo miedo al error y a la constante comparación con otros estudiantes. Esto, automáticamente lleva al ejecutante a un estado de alerta que, en la mayoría de las ocasiones, no logra controlar, por lo cual se genera una mala experiencia en el performance y por lo tanto, el desarrollo de estigmas hacia la ejecución como el miedo o la ansiedad. Esta última situación principalmente propiciada por una actitud de nerviosismo



descontrolado, suele ser la causa principal para cometer errores frente a un público. En ese sentido P2MB comentó: “siempre he sido una persona muy nerviosa, siempre que me presento a situaciones [en las que] me puedan juzgar, me causa mucho estrés. A veces me bloqueo, se me olvida completamente todo”. Inevitablemente, este tipo de experiencias frente a un público tiende a tener repercusiones muy desfavorables en la vida de un estudiante de música.

Por otro lado, un participante comentó que el mayor de los miedos que siente frente a un escenario es el estar rodeado de gente, sobre todo a la hora de tener un concierto importante por lo que, el pánico escénico que siente en ese momento ha llevado a ese estudiante a tener una ansiedad social y a una actitud de aislamiento.

Aspectos sociales

En este apartado se analizan los estresores sociales más relevantes y que mayor influencia tienen en el desarrollo de SBA en la población estudiantil. Al realizar las entrevistas a los participantes, la mayoría de ellos coincidieron que los aspectos que mayormente les generaban situaciones estresantes desde una perspectiva social eran aspectos que iban desde la competencia entre pares hasta un aislamiento social y ansiedad generalizada. Estos estresores se detallan a continuación.

Competitividad entre compañeros

Durante la entrevista, una problemática constante mencionada por más de la mitad de los participantes fue la competitividad que existe entre pares dentro de la institución. Al preguntarle a los estudiantes de qué manera consideraban que la relación con sus compañeros influía en su aprendizaje musical, la respuesta fue reiterativa, la competencia. Algunos de los participantes llegaron a mencionar que “un poco de competencia, [es



saludable] como para empujarte a querer hacer mejor las cosas” (P1EB) y otros, sin embargo, cuando se les preguntó si sentía una competencia insana entre sus compañeros, firmemente respondieron que sí, llegando a sentirse afectados por este tipo de problemática.

Algunos de los participantes hacían referencia de que sus compañeros tienden a realizar comentarios negativos con respecto al desempeño de sus pares y que es una situación que, en algunas ocasiones, tiende a salirse de control. Un ejemplo de ello es la respuesta del siguiente participante: “[...] Hacen comentarios, [...] me molesta bastante que sean así, que sean muy prepotentes, supongo que piensan que saben. Eso a mí me afecta un poco” (P3M). En ese mismo sentido, también existe la tendencia de los docentes a contraponer a los estudiantes, uno contra el otro, como fue el caso de P3M. Su maestro realizó comentarios en los que comparaba a este estudiante con otro quien se encontraba presente. Incluso, P4M comentó que uno de sus docentes había realizado el comentario de que las nuevas generaciones “son muy [tranquilas], no se buscan estar presionando”. Haciendo énfasis de que “[antes] era una competencia de [ver] quién lo hacía mejor. [Esa] competencia, les ayuda a lo mejor a mejorar un poquito más, pero [...] puede generar frustración” (P4M). Aunado a esto como se mencionó al inicio de esta sección, aunque el factor de la competencia se puede llegar a tomar como algo que puede llegar a generar estrés y ansiedad entre la población estudiantil, existen opiniones que defienden esta competencia y que la visualizan como una oportunidad de crecimiento profesional. En este sentido P7A comentó que:

La competencia siempre va a existir porque siempre es estar viendo [lo que el otro hace] [...]. Siempre existe el: quiero ser mejor que ese, quiero saber más que ese, [eso] siempre va a existir. A mí se me hace sana la competencia, yo sí que lo



considero que es algo bueno, la competencia, o sea enfocada de una buena manera, es algo que te hace crecer muchísimo, hace crecer una sociedad, hace crecer lo que sea la competencia.

Finalmente, se pudo observar que el factor de una relación competitiva entre compañeros, aunque no estuvo contemplada dentro de los factores más influyentes en el análisis factorial ($M = 2.10$, $DE = 1.26$), tuvo una gran relevancia dentro de las entrevistas siendo un estresor que compartían la mayoría de los estudiantes entrevistados.

Comparación entre pares

Uno de los estresores mencionados por parte de los participantes en las entrevistas y que no fue considerado dentro de los factores en el estudio, fue precisamente la comparación entre pares. Aunque puede parecer algo similar a la competencia entre compañeros, la comparación puede llevar a los estudiantes a tener altos niveles de estrés y a generar en muchas ocasiones una alta demanda académica autoimpuesta e incluso percepción de rechazo. Por ejemplo, un participante expresó, “Ya no llegaba yo con tanta confianza para poder compartir o para poder debatir con mis compañeros, porque sentía esta barrera de que me van a rechazar” (P8EA). Esta percepción de rechazo es comúnmente ocasionada entre los estudiantes por factores que van mayormente relacionados a aspectos académicos, sobre todo entre estudiantes de un mismo instrumento. En ese sentido, P2MB comentó: “He notado con otros compañeros de violín que se suelen comparar mucho con ellos mismos. [Una compañera] me dijo: ‘es que tú no eres la que tiene más [bajo nivel], es esta compañera porque toca así y así’”. Este tipo de comentarios entre pares genera una competitividad que en muchas ocasiones termina convirtiéndose en una comparación



constante entre los compañeros, y que, inevitablemente, puede llegar a generar frustración y estrés entre ellos.

Finalmente, un comentario que surgió durante las entrevistas y que es igualmente importante tener en cuenta, son las constantes comparaciones que los estudiantes se generan entre ellos debido al uso de las redes sociales. En ese sentido P6A comentó:

[Por culpa de las redes sociales y] la constante comparación en la que vivimos en la vida diaria, generaciones como la mía, nos hemos visto muy afectados, ¡siempre es estar viendo fotos de personas que se ve que tienen una vida perfecta es algo que te termina estresando quieras o no! (P6A).

Este comentario, aunque un poco fuera de contexto, podría parecer que no tiene una relación directa con un quehacer académico o instrumental, pero al analizar la respuesta de P6A y su constante alusión a las redes sociales durante la entrevista, se puede deducir la frustración que la comparación con algunos compañeros puede generar. En la institución (donde se recabaron las entrevistas) existen algunos estudiantes dentro de la misma generación de P6A, que pueden llegar a ser considerados como *influencers* dentro del ámbito en el que este estudiante se desenvuelve, generando inevitablemente en este participante, una sensación constante de comparación con sus compañeros.

Responsabilidades familiares

Otro factor que se pudo observar dentro de las entrevistas y que suele afectar a los estudiantes de manera directa son las responsabilidades familiares. Este tipo de obligaciones, en algunos de los casos, terminan obstaculizando de una manera u otra el desempeño académico que los estudiantes pueden llegar a presentar a lo largo de la carrera. El factor más frecuente que se pudo detectar entre los estudiantes era el cuidado de algún



familiar en específico como comenta P3M: “tengo que cuidar a mis hermanos, casi siempre los estoy cuidando y no me dan tiempo de estudiar bien”. En este caso, el cuidado de sus hermanos pequeños suele ser un foco de distracción en sus deberes académicos, sin embargo, el cuidado de un familiar en este sentido no fue la única de las respuestas que llamaron la atención.

Otra problemática que tiene que ver con el cuidado de un familiar es alguna enfermedad o la ausencia de alguno de los padres de familia como comentó P4M: “Mi papá falleció en la pandemia en 2020, [...] me cayó la responsabilidad y en plena pandemia de mantener la casa. Entonces, fueron una serie de golpes un poco fuertes. Perdí ese apoyo, fue algo pesado”. Esta situación de este alumno es algo que desgraciadamente muchos estudiantes a nivel universitario, no solo en música tuvieron que soportar durante su paso por la carrera. La afectación de la pandemia de COVID 19, fue algo que transformó la vida de muchas personas y que lamentablemente, afectó de manera directa la educación de los estudiantes. En este caso P4M comenta que: “fallece mi papá, y mi hermano y yo somos los que nos quedamos a cargo del [negocio familiar]”. Sin embargo, esta problemática, de ser el encargado de un negocio familiar a una edad temprana no es comparable a la otra situación que tienen que vivir tanto P4M como su hermano menor (quien también es estudiante de música en la misma institución), al ser responsable completamente de la parte financiera de su hogar, esto aunado que el hermano mayor de P4M padece de un trastorno neuromuscular que requiere atención constante.

Esta situación no fue específica de P4M ya que más de dos participantes en las entrevistas hicieron mención del hecho a tener que cuidar parcial o completamente de algún familiar enfermo, teniendo incluso que posponer sus estudios universitarios. Como comenta



P8EA: “yo me tuve que hacer cargo de mi mamá porque ella estaba mala de salud, entonces yo me tuve que dedicar a mantenerla. Básicamente no me alcanzaba para poder entrar a la universidad”. Algunos otros factores mencionados en menor medida fueron las relaciones en noviazgos o que los familiares no brindaban el suficiente apoyo para que estudiaran música a nivel profesional.

Falta de valor que la sociedad le atribuye al quehacer musical

Una problemática que tiende a desmoralizar a los estudiantes, y que fue algo en lo que todos los participantes estuvieron de acuerdo, es precisamente la falta de valor que la sociedad atribuye al estudio de la música y las artes, en general, como una carrera profesional. Algunos de los comentarios que surgieron alrededor de esta temática mencionaban la falsa percepción de ser una carrera fácil: “Siento que lo critican mucho. [...] cuando dije de estudiar eso, varias personas empezaron a criticarme. Empezaron a decirme que era muy fácil” (P3M). Este tipo de percepción por parte de la sociedad tiende a ser muy perjudicial y genera una gran cantidad de estrés. Sin embargo, es aún más difícil cuando parte de la sociedad, que tiene este tipo de pensamientos, son familiares directos. Uno de los participantes compartió lo siguiente: “cuando me decidí por estudiar música, mi abuela materna, me empezó a decir bastantes cosas, me hizo llorar” (P3M). De manera similar P2MB comentó: “Le platiqué a mi abuela, [que quería] estudiar música. Y me dijo, ‘ah, estaría muy bien, pero pues también te podrías meter a odontología o a alguna otra carrera. De todas formas, música es muy fácil’”. Este tipo de comentarios suelen ser muy perjudiciales en las decisiones que los mismos estudiantes pueden llegar a tomar en un futuro. Otro estudiante hizo mención de que los propios familiares terminaron siendo una limitante: “hubo un momento en el que [mis familiares] fueron una limitante para mí.



Precisamente porque por parte de mis hermanos era el tema de que ‘no vas a ganar dinero ahí’” (P8EA). Aun así, este mismo participante llegó a comentar que la situación que realmente le frustraba era el hecho de que ni los mismos estudiantes diesen esa importancia: “no siento que se le dé la importancia que merece. Me pone bastante triste porque incluso por parte de los mismos compañeros, muchas veces ni siquiera es valorada como tal”. Muchas veces influenciados tanto por una sociedad que no valora el quehacer artístico como familias que no terminan de apoyar por completo las decisiones que los estudiantes pueden tomar con respecto a su carrera.

Finalmente, todos los participantes coincidían en el hecho de que “La mayoría no piensa que sea una carrera o algo que se va a estudiar en una carrera” (P5M), siendo finalmente, una situación muy desmotivante y difícil de sobrellevar, sobre todo cuando existe una inseguridad laboral generalizada.

Aspectos personales

En este apartado se analizan los estresores personales más relevantes y que mayor influencia tienen en el desarrollo de SBA en la población estudiantil. Al realizar las entrevistas a los participantes, la mayoría de ellos coincidieron que los aspectos que mayormente les generaban situaciones estresantes, desde una perspectiva personal, eran aspectos que iban desde el perfeccionismo hasta la falta de equilibrio entre su vida personal y académica. Estos estresores se detallan a continuación.

Perfeccionismo (autocrítica)

Cuando se les preguntó a los estudiantes qué situaciones o aspectos académicos les generaban mayor estrés, todos los participantes coincidieron poseer un alto grado de perfeccionismo y ser una de las razones por las cuales llegaban a sentir ansiedad y estrés.



La principal razón de esta problemática es “la [constante] exigencia de cada vez [tener] un mejor nivel” (P4M). Este fenómeno no es algo exclusivo de los estudiantes que mostraron niveles de medios a altos en SBA, en respuesta a esta pregunta P1EB comentó que:

Cuando tengo que entregar un trabajo o tengo que hacer un proyecto y no siento que esté completo a nivel a que a mí me guste, es cuando me estresa. [...] Siento que soy perfeccionista, [...] supongo que es lo que me puede causar estrés, que no salgan las cosas a un estándar que me gusten más que nada.

De manera similar P3M comentó al respecto: “Soy muy perfeccionista, y tuve un recital mexicano de piano, y al inicio de lo que estaba tocando no me acordaba cómo iniciaba. Entonces como que batallé al inicio y me sentí muy mal, demasiado”. La presión que la perfección genera, según la literatura revisada (Linnett, 2016; Teasley y Buchanan, 2016), es una de las principales razones por las cuales los estudiantes en música llegan a generar altos niveles de estrés e incluso a desarrollar síndromes como el de sobreentrenamiento o SBA.

Vida laboral

Al momento de preguntar a los estudiantes sobre su práctica instrumental, constantemente hacían referencia a las problemáticas que el tener una vida laboral activa ocasiona a la hora de practicar, esto último, incluso al no ser un factor significativo [$t(232) = -.49, p = .28$] dentro del IBEMNS. Incluso el estudiante con más bajos niveles de burnout (P1EB), comentó no tener el tiempo suficiente para estudiar bien su instrumento debido a una vida laboral muy activa. Otra respuesta fue dada por P4M el cual comentó que:



[...] A mí me gusta mucho estudiar en la noche porque siento precisamente que hay menos distractores del teléfono, de las redes sociales. Entonces, ya, pues, hasta que me dé el cuerpo o que ya me voy a cenar y ya se me fue a hacer otra cosa. Y precisamente como tengo otros pendientes del mismo trabajo [...], ya que si me distraje haciendo publicidad o lo que sea, pues ya, hasta ahí dejé el violín. (P4M)

Este estudiante fue referido durante la parte de responsabilidades familiares ya que su caso es algo importante de analizar, pues la situación por la que pasaba este estudiante era muy complicada y la vida laboral para este participante no era una opción. Sin embargo, la respuesta más común entre los participantes era: “no tengo tiempo de practicar todos los días [debido al trabajo] “(P8EA).

Un factor importante que es observable en estos ejemplos es la cantidad limitada de tiempo que los estudiantes dicen poder dedicar a su práctica instrumental debido al trabajo. Esto coincide con los resultados de Dews y Williams (1989), los cuales comentan que, además de la impaciencia por mejorar musicalmente (exigencia académica), el pánico escénico y, el no poder separar su vida personal de su vida musical (el cual también es un factor recurrente entre los participantes véase Tabla 16), la inseguridad laboral y las limitadas posibilidades de ejercer laboralmente su profesión, obliga a los estudiantes de música a buscar un trabajo fuera de su campo de estudio. Lo que sugiere que la vida laboral, puede ser un factor a tomar en cuenta a la hora de medir el SBA (Barney–Dews y Williams, 1989).

Aun así, dentro de las respuestas de estudiantes se encuentran ambos extremos sustentando el resultado de la parte cuantitativa en donde el trabajo no es un factor



significativo en el desarrollo de SBA. Se puede observar que a diferencia de los participantes en niveles medios y altos de *burnout*, el estudiante con menor nivel de *burnout* reportado también posee una vida laboral. Aun así, los resultados en sus niveles de SBA son distintos. Sin embargo, también sería necesario evaluar el tipo de trabajo que efectúan cada uno de ellos y el tiempo que llevan haciéndolo. Al momento de preguntar a P8EA sobre las situaciones que mayormente le generan estrés comentó lo siguiente:

El trabajar y el ser independiente, soy independiente desde muy chiquita, siempre me he tenido que valer por mí misma. ¡Y de a fuerzas! Eso fue algo que me complicó mucho el poder entrar a estudiar en la universidad. Desde ahí se atrasó mucho mi educación, yo entré hasta los 23 años en la carrera. [...] Pasaron años para que yo pudiera volver a retomar el canto. Pero ahorita que estoy en la carrera y que soy independiente y, que aparte de eso trabajo, siento que mi carrera me limita en ciertas cosas de mi vida personal y que también mi vida personal me limita para yo poder ejercer bien mi carrera. Porque para poder yo ser independiente [debo] tener un buen trabajo que me dé el sustento para poder vivir bien y todo lo que yo necesito, para poder estar bien anímicamente, mentalmente, psicológicamente.

Es posible observar en este caso una necesidad laboral, no específicamente para continuar con los estudios, más bien una situación de cotidianidad en la que el estudiante requiere de una fuente de ingresos estable para poder subsistir. De esa forma, las respuestas más comunes en esta pregunta era el hecho de tener que trabajar y estudiar al mismo tiempo, ya fuese para poder pagar sus estudios o simplemente para poder mantener alguna situación familiar en particular. En ese mismo sentido cuando se le preguntó a un estudiante sobre su estado anímico su respuesta fue:



Tuve una serie [...] de problemas que sí me genera una frustración. Pero, ahorita, lo he tenido que aprender a manejar. Por lo mismo, pues, tengo la responsabilidad de mantenerme en nuestra casa, porque mi hermano y yo somos los que mantenemos la casa. Y, pues, el trabajo y la escuela, entonces, sí fue así como que, espérate, tienes que agarrar aire, [debes] tener una pausa, piensa y dale para adelante (P4M).

En esta ocasión, la respuesta de este estudiante nos afirma el hecho de una necesidad laboral para solventar una responsabilidad familiar y las distintas problemáticas que en este caso, en particular, le representa el tener una vida laboral y académicamente activa.

Si bien, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el nivel de burnout entre estudiantes que laboraban y los que no [$t(232) = -.49, p = .28$], los resultados de las entrevistas demarcan que es muy complicado separar la vida laboral de la académica siendo un factor que influye profundamente en todos los procesos académicos, sociales y personales de los estudiantes.

Equilibrio entre vida personal y académica

Un factor que es importante demarcar, y que no es mencionado directamente por los estudiantes, es la falta de equilibrio entre vida personal y académica y los conflictos que esto genera (Barney-Dews y Williams, 1989). Esto puede ser deducido al analizar algunos comentarios de los participantes durante la entrevista. Estos comentarios son enfocados desde una apatía hacia el instrumento principal y sus ganas de interpretar cosas que son de su agrado, hasta abuso de sustancias tóxicas. Esta dificultad para equilibrar sus responsabilidades académicas con sus responsabilidades personales trae consigo un estrés adicional que puede poner en riesgo la salud mental del alumnado.



Al preguntarle a P5M sobre su experiencia con sus relaciones de amistad fuera de la institución, respondió que realmente no tenía amistades fuera de las que tenía en su facultad y que esta situación estaba ocasionando un círculo vicioso de estarse apoyando mutuamente durante las clases pero perjudicándose fuera de ellas. Por ejemplo, con el abuso de sustancias tóxicas, el estudiante P5M comentó: “nos intentamos ayudar aquí [en la institución], pero ya saliendo es muy diferente la cosa, como que pues los vicios”. Esta problemática obviamente perjudica la salud mental de los estudiantes ya que P5M añadió: “vamos a festejar, a fumar y así, siento que eso nos estanca mucho porque pues algunos de ellos están igual que yo, que ya no saben qué hacer con la carrera o que ya no pueden más”. Esta problemática es acentuada por más de un estudiante dentro de la institución, según lo expresó P5M, situación causada por el hecho de estar estudiando música de una manera obligada cuando en un comienzo, era un pasatiempo que ayudaba precisamente a reducir la carga de estrés. Esto último es apoyado por más de un estudiante en las entrevistas. En el apartado de práctica instrumental P6A ya hacía referencia al hecho de ahora estar estudiando música académicamente cuando en un comienzo era “simplemente un *hobby*”. En ese mismo sentido P7A comentó que era muy complicado estar “haciendo las cosas obligado”, por lo que tuvo un colapso de lo que quería y lo que tenía que hacer. Esto generó un hartazgo generalizado que llevó al estudiante a abandonar su instrumento. P5M comentó que “[el estudio de la música] es algo que ya estás haciendo como tu carrera, ya no tanto como tu *hobby*” poniendo énfasis al hecho de que la música ya no le ayudaba como antes a disminuir su estrés, al contrario, por lo que su nivel técnico había descendido en lugar de aumentar. Esta sensación de estar estudiando música de manera obligatoria y constante cuando en un comienzo era su pasión, termina quemando a los estudiantes a tal punto de no



querer saber nada al respecto de su carrera y en algunos casos, a abandonar sus estudios como fue el caso de P7A.

La falta de equilibrio entre sus vidas personales y su vida académica resulta ser un tema complicado. Todos los estudiantes entrevistados, reportaron estar trabajando dentro o fuera del campo musical mientras estudian su carrera en contra turno. Además, algunos de los participantes reportaron dedicarse a tocar en eventos sociales por las noches. Esta rutina termina repitiéndose semana a semana sin un pasatiempo diferente que los distraiga, ya que la música era su pasatiempo. Es decir, no tienen un descanso de su quehacer académico y laboral como lo afirmó la mitad de los participantes, por lo que tarde a temprano termina siendo un problema considerable en el desarrollo de estrés y su desbalance con la vida personal.

Perspectiva de género

El análisis cuantitativo mostró que las mujeres reportaron más altos niveles de burnout, en todas sus dimensiones, así como en los estresores. En este sentido se pudieron observar niveles significativamente más altos en las mujeres en todas las dimensiones del SBA al igual que en los estresores (véase Tabla 12). Aunque no se realizaron preguntas con perspectiva de género dentro del IBEMNS en las entrevistas fue un tema en el que se profundizó. Dentro de las principales problemáticas que se pudieron observar al analizar las entrevistas se encontraron factores que iban desde preferencias por parte de docentes hasta incomodidad y acoso.

Un comentario que surgió durante las entrevistas y que es importante de recalcar es el trato diferente que los maestros dan a los estudiantes hombres y a las mujeres. Esta problemática genera inevitablemente entre los estudiantes una constante comparación que



fomenta la desigualdad de género y, hasta cierto punto, una percepción de injusticia que termina afectando en la relación entre los estudiantes. En este sentido, al hacer la pregunta de que si habían encontrado ventajas y desventajas por ser hombres o mujeres dentro de su carrera universitaria, surgieron respuestas como: “[Los maestros] sí tienen preferencia a las mujeres. Para uno es bueno, pero siento que no es justo para mis compañeros o mis amigos, vaya, me cuentan eso” (P5M). Estas preferencias hacia las mujeres, marcadas por algunos docentes, terminan generando una sensación de injusticia y frustración por lo que tienden a esforzarse mucho más para obtener los mismos resultados. Como comenta P3M: “Siento que tengo que hacerlo mejor porque en piano no hay muchas mujeres. Siento que tengo que hacerlo bien”. Esto, inevitablemente, termina generando en las mujeres una necesidad por tener el mismo reconocimiento que los estudiantes varones, lo que puede desembocar en un agotamiento tanto físico como mental (primera dimensión de SBA), lo que da entrada a las otras dimensiones del síndrome.

Por otro lado, la mayoría de los participantes hombres coincidieron que existen situaciones que son muy complicadas para sus compañeras dentro de la universidad, lo cual termina siendo un obstáculo en su aprendizaje. Para los estudiantes, el ambiente de la facultad es “más seguro por así decirlo. Es muy poco común que como hombre, en la facultad, [se sienta] acosado o, en alguna situación de miedo” (P6A), dándoles una mayor percepción de seguridad y por lo tanto, de desenvolvimiento académico. La falta de seguridad para las mujeres en la institución finaliza en una sensación casi generalizada de incomodidad, lo cual puede terminan cayendo en una situación de acoso, tanto por parte de estudiantes como de docentes. En ese sentido P8AE comentó:



Por lo regular me visto con faldas, con escotes. [Un] día estaba en una clase en la que estaban puros [alumnos hombres] y [me dijeron]: “perdón, ¿te puedes levantar a abrir las persianas?” Me puse a abrir las persianas [y] empezaron a hacer comentarios como: ‘qué bonita te vistes’, pero haciendo alusión a otra cosa, me sentí insegura, [...] no supe cómo tomarlo.

Este tipo de situaciones vulnera por completo la privacidad de las estudiantes dentro de la institución, lo que genera un ambiente de incomodidad e inseguridad educativa. Lo mismo puede llegar a suceder con algunos docentes que pueden llegar a tener comportamientos inadecuados con los estudiantes. En ese sentido P7A comentó que uno de los escenarios que lo llegaron a incomodar fuertemente dentro de la institución, fue ver como algunos docentes, tanto hombres como mujeres, suelen “ir a fiestas con estudiantes, [o] tener una relación con un estudiante, [siendo] cosas que se supone vienen en un reglamento”.

Finalmente, concluyó su comentario diciendo de manera molesta que: “¡No puedes hacer esto, no puedes, universitariamente es ilegal! Eso es una situación que pone en ventaja o desventaja en cuestión de género”. Estos favoritismos a los que P7A hace referencia, son con base en su percepción de nepotismo por parte de algunos docentes al “ver que [la/el novia/o] de un maestro es estudiante, y que no toca nada y que no hace nada en su carrera, también se gradúa y se gradúa con diez” (P7A). Este problema permea en un descontento entre el alumnado y genera una sensación de injusticia e impotencia.

Otro de los comentarios que surgieron fue la vulnerabilidad a causa de las malinterpretaciones que llegan a suscitarse por lo que P4M comentó: “[Hay que] tener cuidado hasta con lo que uno dice, como uno hace las cosas. Un comentario puede ser muy fácilmente mal interpretado”. Estas malinterpretaciones, en palabras de este estudiante,



tienden a tensar mucho la convivencia entre compañeros por lo que se genera una desmotivación muy fuerte al momento de socializar entre compañeros de distintos sexos.

Otra situación que genera una sensación de vulnerabilidad, son las experiencias en común que algunos estudiantes tienen y las decisiones que toman con base en esas vivencias. Por ejemplo, (P8EA) comentó:

Me he sentido vulnerable porque tengo amigas que me han contado sus casos. Una amiga me contó de [un maestro], [y] dije: ‘yo ya, esa optativa mejor la descarto’, ¡¿sabes cómo?! Precisamente por el hecho de sentirme vulnerable dije: ‘no, pues mejor eso ya lo dejo de lado’. [...] Ahí te estás frenando a conocer un mundo nuevo, precisamente por el hecho de evitar ese tipo de cosas.

Estos frenos educativos, que los estudiantes suelen tener por el temor a sentirse vulnerables, es una situación institucional que no debería ocurrir y es una constante en los participantes entrevistados. La percepción de incomodidad dentro de la institución es algo que seis de los ocho entrevistados dijeron percibir de una manera más marcada en la población femenina en general. Solo dos estudiantes comentaron no haber vivido o percibido tales situaciones dentro de la facultad, lo que sugiere desconocimiento de casos específicos. Finalmente, un estudiante comentó la situación del uso de los baños, con respecto a parte de la población LGBTQ+ dentro de la institución, aunque este tema no fue abordado en esta investigación, es algo que inevitablemente puede generar incomodidad en ambas partes de la población estudiantil.

Desestresores

Al haber analizado los principales estresores que los entrevistados señalaron dentro de sus comentarios, se pudo observar también, en algunos de ellos, estrategias para reducir



los niveles de estrés. Cabe señalar que, aunque algunos de los estudiantes que fueron señalados como casos altos o medios de SBA, mostraron tener una conciencia amplia de su condición y decidieron realizar acciones antes de ser entrevistados, por lo que su nivel de estrés era notoriamente más bajo. Estas estrategias o desestresores iban desde hacer ejercicio o meditar, hasta acudir a terapia o una combinación de varias cosas.

Uno de los principales factores observados dentro de las entrevistas y que benefician en la reducción del estrés, es el hecho de reconocer cuales son las situaciones estresantes dentro de sus vidas. El tener una conciencia de qué situaciones favorecen o perjudican el manejo del estrés suele ser un parteaguas para el desarrollo de estrés crónico y, por ende, una vía rápida para un agotamiento físico y mental. En ese sentido cinco de los participantes aseguraron recibir terapia psicológica para poder identificar estos factores y con ello, reducir sus niveles de estrés. Un ejemplo de ello es P7A: “Empecé a ir a terapia psicológica [...], tuve una desintoxicación mental”, por lo que sugirió en ese momento sentirse emocionalmente “diez de diez” (P7A). Esta ayuda terapéutica con un profesional facilitó una reducción importante en los niveles de estrés que este participante con niveles de SBA alto manejaba. Coincidentemente, la respuesta por parte de P8EA al preguntarle por su estado emocional también fue “diez de diez”, asegurando que el haber acudido con un experto le había ayudado a sobrellevar muchos obstáculos psicológicos en su vida. En este sentido, ya es posible observar que pese a que los resultados del IBEMNS sugirieron altos niveles de SBA para estos dos estudiantes, ha existido una disminución en sus niveles de estrés y ansiedad gracias a procesos terapéuticos con expertos en psicología. Cabe mencionar que ninguno de los participantes hizo alusión a tratamientos psiquiátricos durante la entrevista.



Otro desestresor que pudo identificarse dentro del análisis fueron las relaciones de apoyo que los participantes decían tener, tanto desde procesos de terapia como soporte entre pares y familia. Cuando se les preguntó a los participantes que describieran como manejaban situaciones de estrés, cuatro de ellos comentaron que parte fundamental para el control de este era “hablándolo con algún amigo, con [su] pareja, con [sus] papás, con [su] familia o también con [su] psicólogo” (P6A). Estas pláticas, según los participantes, ayudan a bajar los niveles de ansiedad y estrés pues sienten una base en la cual apoyarse. De igual manera, algunos de ellos también comentaron que el ejercicio de meditación había sido un proceso benéfico en la búsqueda para bajar los niveles de estrés que suelen manejar en su día a día. Esta práctica meditativa era realizada con diferentes propósitos, desde buscar una respiración controlada por un par de minutos, siendo una acción que “calma mucho en general” (P1AB) y les permite a buscar soluciones a sus problemas. En ese sentido, cuando se le preguntó a P4M sobre su experiencia con la meditación señaló que le gustaba mucho hacerlo pues le “ha servido bastante” a focalizar y dar orden a sus pensamientos, algo que le ayudó a ser paciente con su entorno en general. Este estudiante al igual que P7A y P8EA, mostró una reducción importante en sus niveles de estrés con respecto a los resultados arrojados por el análisis cuantitativo. A su vez, ambos casos extremos coincidieron en la práctica de ejercicio físico como parte de su proceso para reducir el estrés, comentando que es un proceso que realizan cotidianamente y que les “ayuda mucho a mantener un buen estado de salud mental” (P8EA), siendo algo que les ayuda a estar bien en muchos aspectos, no solo de manera mental y psicológica.



Finalmente, se realizó una comparación de los estresores entre ambos casos extremos (P1EB y P8EA), notando diferencias opuestas en su postura hacia la música, el manejo de desafíos, el apoyo familiar, el enfoque académico y el impacto emocional.

Metainferencias

Al haber terminado tanto el proceso de análisis de datos (CUAN) como el análisis de contenido (cual), se procedió a generar las metainferencias entre ambos resultados para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en un inicio:

1. ¿De qué manera los programas educativos y requerimientos académicos, además de las relaciones personales y sociales, así como las expectativas de los docentes, afectan en el desarrollo del SBA en los estudiantes?

Con base en las respuestas brindadas por los participantes en las entrevistas, fue posible determinar que una de las principales causas académicas que tienen una mayor incidencia de SBA en la población investigada, es la desarticulación existente entre la carrera y la vida laboral. Según los participantes, los programas inadecuados al campo laboral son uno de los factores que mayor estrés genera en el transcurso de sus estudios. Esto termina por desilusionar y desmotivar a la población estudiantil al darse cuenta de que no era lo que imaginaban. Los estudiantes querían desenvolverse en áreas como la producción musical, la docencia y la composición. Sin embargo, en los planes y programas, aunque existen materias enfocadas hacia esos campos, no permiten profundizar en ninguno de ellos, y los docentes dan prioridad a un estudio instrumental más intenso y exigente, aunque para muchos de los estudiantes no sea su principal objetivo. Aunado a esto, las limitadas posibilidades de cursar materias optativas que sean de interés para los estudiantes terminan por convertirse en un problema administrativo y académico, propiciando las



condiciones que caracterizan al desarrollo de SBA. Esta problemática, puede crear incertidumbre laboral, tanto para estudiantes como egresados, generando una sensación de estar perdiendo el tiempo. Esta situación permea en los estudiantes una constante frustración que desemboca en estrés crónico, llevando a una desmotivación hacia sus estudios profesionales. Aunado a esto, las problemáticas administrativas y burocráticas de la universidad no benefician la reducción de estrés hacia los estudiantes, y no brindan un apoyo inmediato para la plena realización profesional, sino todo lo contrario, suelen ser procesos que ralentizan y atrasan la estadía de los estudiantes en la carrera.

Hablando de la práctica instrumental intensa, los estudiantes comentaron que implica un mayor nivel de compromiso con su instrumento, situación que los lleva, sobre todo en semestres intermedios, a un agotamiento y una desmotivación que termina impidiendo una buena práctica instrumental. De igual manera, los participantes de las entrevistas aseguraron que su nivel instrumental, hasta cierto punto, había disminuido en lugar de avanzar, por lo que su percepción de autoeficacia también tendía a ser baja. Los participantes de las entrevistas también aseguraron sentirse en conflicto académico con algunas materias como lo son las de tronco común y algunas otras más específicas de la carrera como las clases de instrumento principal y solfeo. De igual manera, esta afectación a los estudiantes intermedios y avanzados suele estar permeada por una amplia lista de malas prácticas docentes que van desde regaños desmedidos, el fomento del miedo y la ridiculización hacia los estudiantes en clase, hasta situaciones de acoso. Estos aspectos generan en los estudiantes un agotamiento mental, una desmotivación hacia el estudio y, finalmente, bajos niveles de autoeficacia percibida.



En el componente cualitativo se analizaron los factores, tanto sociales como personales, que mayormente inciden en el desarrollo de SBA en los estudiantes de música. Al entrevistar a los estudiantes, uno de los principales factores que surgieron, tanto en el proceso cuantitativo como en las entrevistas, fue la percepción negativa que la sociedad tiene de los estudios de música en nivel superior. Este factor es uno de los estresores sociales que tienen una mayor implicación dentro de la salud mental de los estudiantes. Los participantes aseguraron que la sociedad no logra dimensionar lo que es realmente estudiar artes a nivel universitario, lo que genera un menosprecio social por la carrera debido a la falsa percepción de facilidad. Esta problemática genera una falta de apoyo por parte de la sociedad y las instituciones hacia este tipo de carreras, lo que termina por perjudicar de manera personal a los estudiantes. En muchos de los casos, influyendo en la toma de decisiones a la hora de estudiar una carrera u otra. Aunado a esto, las responsabilidades familiares al igual que los problemas que estos en muchas ocasiones generan, suelen ser algunos de los factores más complicados. Esta problemática, en la mayoría de los casos, conlleva una vida laboral activa. Esto último obliga a los estudiantes a trabajar mientras estudian, en muchas ocasiones en labores que no tienen nada que ver con su carrera profesional. Sin embargo, al tener un trabajo relacionado a la carrera termina por generar un desequilibrio entre su vida personal y académica, lo que se encontró como un factor importante en el desarrollo de SBA entre los estudiantes y que no había sido tomado en cuenta dentro del IBEMNS. Este desequilibrio tiende a ser relacionado con la falta de tiempo libre y la práctica de desestresores como la meditación, el ejercicio físico o el desarrollo de pasatiempos distintos a la música.



Finalmente, la alta competitividad entre pares, así como las altas expectativas familiares, personales y docentes, son algunos de los factores que mayormente estresan a la población estudiantil. Según los participantes de las entrevistas, la sensación de estar cumpliendo y demostrando a sus familias y amigos que la carrera que eligieron es igual de importante que cualquier otra carrera, genera una sensación de carga y estrés constante. Por otro lado, la alta competitividad entre pares y las expectativas que se imponen, tanto en alumnos como docentes, termina por entorpecer los estudios de los estudiantes, llevándolos poco a poco a situaciones de frustración, ansiedad social, pánico escénico, estrés constante, aislamiento, entre otras. Como resultado, los estudiantes padecen un agotamiento físico y emocional, la amotivación y la baja percepción de autoeficacia.

2. ¿Cuáles son los factores académicos, sociales y personales que influyen en mayor medida el desarrollo del SBA en los estudiantes de música en nivel superior?

Con base en la respuesta de la pregunta anterior, se pudo determinar que los factores académicos que mayormente afectan a los estudiantes son la desarticulación de la carrera con la vida laboral, el estudio instrumental intenso, falta de materias optativas, materias desactualizadas y las malas prácticas docentes y administrativas. En la esfera social y personal, los principales factores atribuidos a una mayor incidencia de SBA son la percepción negativa de la sociedad hacia la licenciatura en música, las responsabilidades familiares, la competitividad y comparación entre pares, el pánico escénico, el aislamiento social y el desequilibrio entre la vida académico/personal.

3. ¿Cuál es la incidencia del SBA entre estudiantes universitarios de música? (CUAN)

Se pudo observar una mayor incidencia entre los niveles medios y altos, 71.4% y 16.7% respectivamente, siendo solo el 12% de los participantes en el IBEMNS los que se



encontraron dentro de niveles bajos de SBA. Esto es una situación alarmante pues apunta a que la mayoría de la población estudiantil posee altos niveles de estrés crónico y por tanto de SBA. Esto además sugiere que muy probablemente la población docente también posea SB. Aun así es importante considerar un posible sesgo de autoselección.

4. ¿Cuáles son las diferencias en los niveles de SBA en función del semestre, género, e instrumento musical? (CUAN)

Con base en el semestre, se encontró evidencia significativa de que el punto en el que los estudiantes se encuentran juega un papel importante en el desarrollo de SBA. Fue posible observar que los estudiantes de semestres avanzados e intermedios, tanto en el IBEMNS como en las entrevistas, suelen tener niveles mayores de estresores académicos que los estudiantes en etapas iniciales. Esto último sugiere que los estudiantes suelen ser afectados por los estresores académicos a mitad de su carrera, es decir, entre 4º y 5º semestre en adelante. Por otro lado, se encontró evidencia significativa de que los estudiantes de semestres bajos suelen ser mayormente afectados por estresores personales que los estudiantes intermedios y avanzados. Lo anterior sugiere que en esta etapa, los estudiantes pueden cursar por un cambio personal adaptativo, quizá por el cambio entre los distintos niveles educativos de preparatoria a universidad.

En función del instrumento, se encontró evidencia estadísticamente significativa en los niveles de agotamiento que los estudiantes de cuerdas reportaron en contraposición de los estudiantes de percusión. Esto sugiere que la población estudiantil de este tipo de instrumentos tiende a estar mayormente agotados física y emocionalmente. Por otro lado, los estudiantes de canto reportaron niveles significativos más altos de estresores académicos que los estudiantes de bajo y de guitarra. A su vez, tanto los estudiantes de



canto y de cuerdas presentaron mayores niveles de estresores personales que los estudiantes de percusiones. Sin embargo, dentro de las entrevistas fue posible notar que tanto los alumnos de clásico como los estudiantes de música popular, suelen tener niveles altos de estrés relacionados con su instrumento, algunos incluso, al punto de abandonar por completo su estudio instrumental. Esto sugiere que la ejecución instrumental, puede ser un factor determinante en la carrera pues dentro de las entrevistas el instrumento principal fue una de las materias que mayor conflicto crea entre el alumnado.

Hablando específicamente en función de perspectiva de género, se encontró evidencia estadísticamente significativa más alta en mujeres, en general, en todas las dimensiones de SBA y tipos de estresores analizados en esta investigación. A su vez, los participantes de las entrevistas, tanto hombres como mujeres, aseguraron percibir diferencias muy marcadas en general hacia las mujeres, desde preferencias hacia las estudiantes por parte de los docentes, hasta acoso por parte de estos y también de los estudiantes. Estas acciones fomentan en las estudiantes una constante sensación de vulnerabilidad y miedo que impide que sus estudios sean realizados de una manera cómoda. Esto último, provoca en la población estudiantil femenina la necesidad de estar sobre esforzándose para demostrar que su capacidad es igual o mejor que los estudiantes varones. Esto termina por generar niveles más altos de agotamiento, una desmotivación por seguirse esforzando y un bajo nivel de autoeficacia percibida, pues de nada sirve esforzarse tanto (lo que lleva aun agotamiento físico y mental), si los docentes en muchas ocasiones no lo reconocen, generando con ello una desmotivación generalizada.



CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y LIMITACIONES

Al analizar los datos obtenidos dentro de esta investigación, fue posible notar similitudes con otros estudios realizados dentro del estudio de SBA en estudiantes de música en niveles universitarios. Fue posible observar que los estudiantes de música suelen padecer de este síndrome y varían en función de características individuales, sociales y académicas. Estos resultados son concordantes con investigaciones como la de Bernhard (2007) que señala que los estudiantes de música suelen tener niveles mayores de agotamiento que los estudiantes de otras carreras y altos niveles de estrés y ansiedad (Castro, 2016). En ese sentido, al analizar los resultados de esta investigación, se encontró que un 88.10% de la población total ($N = 234$) padece niveles medios y altos de SBA. Este resultado tan desfavorable, podría ser explicado por un sesgo de autoselección, donde personas autoidentificadas con niveles altos de estrés podían haber estado más interesadas en participar en la encuesta, alzando los niveles de esta problemática en los resultados finales, esto podría considerarse como una limitante de este estudio. Aun así, los resultados son alarmantes.

Como se estableció en la segunda hipótesis en esta investigación, fue posible observar diferencias atribuibles al género de los participantes. Las mujeres presentaron un nivel significativamente más alto de SBA que los hombres en las tres dimensiones del síndrome y en los estresores. Estos resultados son similares a los de un estudio realizado recientemente por Reynoso-Vargas et al. (2024) en el que se encontró evidencia significativa de mayores niveles de estrés en la población estudiantil femenina en diez universidades de música en México, específicamente hablando del síndrome de sobreentrenamiento (SSE). Es importante denotar que la sintomatología del SSE es muy similar



a los de SB (Reynoso-Vargas, 2016), y están ampliamente ligados, ya que parten del modelo de Freudenberger (1974) y de Maslach y Jackson (1981). Esta sintomatología puede ser descrita como síntomas psico-emocionales y mentales como la ansiedad escénica, autoexigencia, comportamientos obsesivos, aislamiento y sensación de fatiga (Reynoso-Vargas, 2016), entre algunos otros aspectos que fueron considerados dentro de los estresores académicos, sociales y personales. Las principales diferencias en el procesamiento del estrés entre hombres y mujeres, puede deberse a diferencias precisamente del sexo biológico y a la construcción social en torno a la perspectiva de género (Reynoso-Vargas, 2024). A su vez, Kertz-Welzel (2009) señala que la experiencia del SB en músicos suele presentarse de manera muy distinta entre hombres y mujeres debido a la diferencia de roles, tanto profesionales como de su vida privada.

Por otro lado, aunque la vida laboral no fue un factor significativo dentro del análisis cuantitativo sobre el desarrollo de niveles altos de SBA, las entrevistas con los participantes sugieren que en la institución donde se llevaron a cabo las entrevistas, una de las principales razones por la que los estudiantes suelen generar estrés constante es una vida laboral activa. Esto termina quitando mucho tiempo de estudio hacia su carrera para poder sustentar su economía personal o familiar. La información obtenida es coincidente con los resultados de Barney-Dews y Williams (1989) en dónde la inseguridad laboral, predice el desarrollo de SBA en esta población estudiantil en particular. En este sentido, muchas veces las responsabilidades familiares suelen tener una relación directa con el aspecto económico, pues la mayoría de los estudiantes entrevistados sugirieron tener que velar, además de sus responsabilidades estudiantiles, con asuntos familiares que impiden un pleno desarrollo educativo, aumentando de manera considerable su carga de estrés. Este



desbalance entre trabajo-familia-escuela puede resultar en manifestaciones de estrés crónico y por tanto en el desarrollo de SB (Osorio y Ponce, 2022). Así mismo, se encontró que la desconexión del currículo escolar con la vida laboral inmediata provoca en la población estudiantil una sensación de inestabilidad. Esto genera inseguridad académica lo que implica un riesgo alto en el desarrollo de procesos amotivacionales y, por ende, de estrés y frustración. La carga académica excesiva e inflexible, enfocada principalmente en el rendimiento en lugar del conocimiento, termina por estar desconectada con la realidad lo que provoca una escasez de recursos y apoyo por parte de las autoridades educativas (Rodríguez-Ramírez et al., 2017).

Otro factor importante que afecta negativamente a los estudiantes fue el hecho de no poder separar su vida personal de su vida académico/musical, siendo un generador constante de estrés. Esta variable es señalada por varios estudios como una de las principales problemáticas que pueden llevar al desarrollo de SBA en la población estudiantil (Barney-Dews y Williams, 1989; Castro 2016; Reynoso-Vargas, 2018) propiciando problemáticas como el aislamiento social, falta de cuidado personal, una mala percepción de autoeficacia, tensiones sociales y malas relaciones personales entre otras cosas (Reynoso-Vargas, 2018), siendo sintomatologías previstas dentro de los estresores analizados en la investigación.

En esta investigación, los estudiantes de cuerda y canto fueron los que reportaron niveles significativamente más altos en comparación con los demás instrumentos, situación que es similar con otros estudios (Bernhard 2005, 2010; Nápoles et al., 2023). Además, se encontró que los estudiantes de semestres intermedios y avanzados muestran mayores niveles de SBA, reforzando los resultados de Nápoles et al. (2023) en donde evidencian que



los estudiantes que tiene más años en la carrera suelen mostrar niveles más altos de SB y que, a su vez, tienden a presentar sintomatologías del síndrome del impostor, síndrome que también está estrechamente ligado a las dimensiones de SB.

Otro factor importante dentro de la investigación fueron precisamente los docentes y las malas prácticas que estos pueden llegar a tener hacia los estudiantes, problemas que van desde la ridiculización hacia los estudiantes y ausencia en sus labores, hasta infundir miedo y maltrato psicológico hacia sus estudiantes. Sin embargo, esta problemática podría ser explicada por un proceso de estrés crónico en la población docente, es decir, una alta incidencia del síndrome en esta población. Esto último es un fuerte predictor de SBA en la población estudiantil, es decir, si el docente padece de SB, será muy probable que los estudiantes desarrollen dicho síndrome (Rodríguez-Ramírez et al., 2017). Por otro lado, algunos estudios señalan que la relación de los estudiantes con los docentes es uno de los principales predictores de SB en la población estudiantil universitaria (Estrada-Araoz et al., 2024).

Por último, es importante denotar la falta de instrumentos que midan de manera óptima a la población estudiantil referida en esta investigación. Durante el proceso de revisión de literatura, fue posible observar que la gran mayoría de los estudios analizados utilizaban instrumentos que si bien son estándar dentro de la medición de SB, no precisamente están diseñados para la medición del síndrome en estudiantes de música en nivel superior. Esto último denotando las particularidades que la carrera en música posee en contraposición a otras profesiones.

Solo dos instrumentos de medición específicos para estudiantes de música fueron encontrados durante esta investigación propuestos por Castro (2016) y Girgin (2015),



respectivamente. Aunque el estudio de este último estuvo enfocado específicamente a las clases uno a uno con el maestro de instrumento, lo cual deja fuera todos los demás procesos educativos tanto sociales, personales y académicos a los que los estudiantes tienden a enfrentarse. Por ese motivo se tomó la decisión de desarrollar el IBEMNS con base en instrumentos que midiesen de manera puntual, aspectos importantes y específicos de otras carreras como lo son los deportes y aspectos académicos (Boada-Grau et al., 2015; Raededeke y Smith, 2001; Schaufeli et al., 2002). La similitud de carreras deportivas con una carrera musical es analizada no solo en estudios de SB (Linnett, 2016; Zabuska, 2017), sino también en estudios del Síndrome de sobreentrenamiento (Reynoso-Vargas, 2018) y señalan la similitud de la práctica constante y por horas a la que los estudiantes en música y deportistas suelen estar sometidos. Aunado a esto, todas las problemáticas que ambas carreras suelen compartir como el aislamiento social, el estrés, la ansiedad, horarios de trabajo complicados entre otros (Reynoso-Vargas, 2018), produce en los estudiantes un deterioro en su salud física y mental. Aun así, es importante mencionar que aunque el IBEMNS resultó ser útil para la medición del síndrome en la población referida, es necesario realizar otra validación del instrumento con una mayor cantidad de respuestas, esto con el fin de tener una rigurosidad estadística aún mayor. Esto sugiere una posible línea nueva de investigación a futuro para evitar posibles sesgos.

Por otro lado, el beneficio que otorgó la entrevista semiestructurada a la hora de aplicar el instrumento radicó en el hecho de que existían preguntas ya determinadas que fueron contestadas por cada uno de los participantes. Sin embargo, dependiendo de la actitud individual de cada uno de ellos, gracias a este instrumento fue posible adaptar las preguntas a las distintas personalidades y/o situaciones que surgieron en el momento en el



que el instrumento se aplicó. La intención de las entrevistas era conocer más a profundidad el estilo de vida, el desarrollo emocional, la salud mental y la forma de pensar de cada individuo seleccionado, esto con el objetivo de entender de manera más personalizada los motivos por los cuales se desarrolló el SBA. Con base en los resultados obtenidos, se pudo constatar de una manera satisfactoria, una consistencia interna de ambos instrumentos de investigación, en comparación con otros estudios.

Dimensión de cinismo como limitante

Al analizar los diferentes tipos de encuestas, tanto las ya referidas para esta investigación (Boada-Grau et al., 2015; Raededeke y Smith, 2001; Schaufeli et al., 2002), como otros que solo fueron parte de la revisión de la literatura, fue posible observar que la mayoría de los ítems señalados para dichas dimensiones, hacen referencia en su mayoría a aspectos amotivacionales como puede ser visto en el Anexo F. E igualmente, al intentar respetar la estructura trifactorial del SBA en el análisis factorial del IBEMNS, los ítems de devaluación, cinismo y amotivación se organizaron como una sola dimensión, lo cual se explicó anteriormente, motivo por el cual se decidió renombrar la segunda dimensión de SBA como Amotivación en este inventario.

Finalmente, una de las principales problemáticas al intentar adaptar, traducir y aplicar el inventario tanto en la prueba piloto como en las encuestas, fue que los estudiantes no comprendían del todo el concepto de cinismo como tal. Motivo por el cual se tuvo que buscar obligadamente sinónimos o frases que apoyaran al concepto, quedando en su mayoría, ítems que hacen referencia a aspectos amotivacionales. Esto podría ser algo en común en los distintos inventarios analizados y a todas las problemáticas tanto semánticas como psicométricas de las cuales se han venido hablando en esta investigación y en



diferentes estudios (García et al. 2018; Gil-Monte, 2002; Moreno-Jiménez et al., 2001; Raedeke 1997). Esto último insta a futuras investigaciones a revalidar el IBEMNS con una mayor cantidad de respuestas para darle una mayor robustez estadística y a su vez, un estudio separado solamente de la dimensión de cinismo y sus diferentes connotaciones y contextualizaciones para comprobar su validez psicométrica y semántica.



Conclusión

Tras haber analizado los datos obtenidos y comparado los resultados con otras investigaciones, fue posible constatar la complicada situación por la cual los estudiantes de música en nivel universitario en el país tienden a cursar. La falta de programas y atención hacia la salud mental dentro de la educación en México es una problemática que aún no se ha atendido de manera correcta. En esta población de estudio en específico, existe una alta incidencia en estrés crónico y todo lo que ello conlleva. Es por esto por lo que se sugiere que se atienda esta problemática realizando mayores investigaciones dentro del tema en la población estudiantil universitaria y se generen programas de atención que realmente enfrenten esta situación.

Los resultados arrojados por esta investigación no son para nada alentadores en el sentido de que tan solo en la población estudiada, más de tres cuartas partes presentan niveles de medios a altos de SBA. La situación de altos niveles de estrés dentro de esta población evidencia una urgente aplicación de nuevas estrategias en materia de salud mental, que permitan decrecer los altos niveles de estrés que los estudiantes y muy probablemente docentes y administrativos poseen. Esto último abre también una posible línea de investigación en este tipo de contexto educativo.

Con base en los objetivos y preguntas de investigación planteadas al inicio de esta investigación es posible concluir que:

a) Los estudiantes de música en nivel superior suelen tener diversos factores académicos personales y sociales que perjudican su salud mental de manera directa y en lo que a esta investigación concierne, produce una alta incidencia de SBA.



b) No es posible hablar de un desarrollo de estrés y por tanto de SBA, sin tener en cuenta los factores por los cuales este estrés es generado. En este sentido, es concluyente en esta investigación, que los estudiantes son afectados por estresores académicos como lo es la carga de trabajo académico y administrativo, además del instrumento principal entre otros. Por parte de los estresores sociales, la percepción que la sociedad tiene sobre la carrera influye fuertemente en el desarrollo de este síndrome en la población señalada, y la necesidad de estudiar y trabajar se posiciona como uno de los principales factores a tomar en cuenta a la hora de analizar el SBA. Por otro lado, los estresores personales como el perfeccionismo y la falta de equilibrio entre la vida musical académica y su vida personal inciden fuertemente en el desarrollo de SBA.

c) La población analizada en esta investigación posee en su mayoría una alta incidencia de SBA. El 71.4% de la población total se encuentra en niveles medios de SBA, el 16.7% ya se encuentra en niveles altos del síndrome y el 12% de los estudiantes encuestados se encuentran fuera de estos niveles. Esto concuerda con los datos del IMSS (2023) en donde el 75% de la población mexicana padece de fatiga por estrés.

d) Por último, en función de género fue posible observar que los estudiantes varones poseen niveles significativamente menores en comparación con las mujeres, lo que señala una falta de trabajo en temas de perspectiva de género. Hablando específicamente de estudiantes LGBTQ+ aún falta mucha investigación y podría ser un área para próximos estudios dentro del tema. Por otro lado, el semestre es un factor importante a tomar en cuenta dentro de los estresores señalados como posibles factores en el desarrollo de SBA, al igual que el instrumento. En este caso, los estudiantes de cuerdas y canto son los que



presentaron mayores niveles de agotamiento y estrés en comparación con los demás, lo cual es similar con otros estudios.

Por lo tanto, es posible concluir que efectivamente, los estudiantes de música a nivel universitario muestran síntomas del Síndrome de *Burnout* Académico, de forma más pronunciada a la mitad de su carrera profesional. Esto debido a las exigencias académicas, factores personales y las relaciones sociales dentro de su contexto educativo (Hipótesis 1). La incidencia de *burnout* entre estudiantes universitarios varía en mayor medida en función de género, además del instrumento musical y el semestre que cursan los estudiantes, siendo uno de los factores más importantes el ambiente educativo (Hipótesis 2 y 4). Finalmente es importante mencionar que la mayor incidencia del síndrome en la población referida es debido a la falta de empatía docente con la vida personal de los estudiantes y las malas prácticas docentes (Hipótesis 3) en función a la perspectiva de género y todo lo que esto conlleva.

Implicaciones

Con base en los resultados obtenidos en esta investigación, se sugiere tomar las medidas institucionales adecuadas para reducir la alta incidencia del síndrome dentro de la población estudiantil. De igual manera, se incita a los investigadores y profesionales en el área de la salud mental y de educación musical, a continuar con las distintas investigaciones ya señaladas, esto con el fin de tener un panorama más general del desarrollo de SBA en estudiantes universitarios de música en México. Por otro lado, se hace la invitación a la población estudiantil a realizar algún tipo de ejercicio físico y a encontrar actividades que distraigan y equilibren su vida personal y académica, con la intención de reducir los niveles



de estrés; esto último, en referencia con los datos obtenidos en las entrevistas a los dos casos extremos y algunos casos altos de SBA, que evidentemente mejoraron su situación al realizar estas acciones. Finalmente, la terapia psicológica y la ayuda de un profesional en el tema, puede ayudar a la población en peligro a evitar el desarrollo de esta y otras problemáticas.

Por ello es importante crear las estrategias adecuadas dentro de las instituciones educativas que favorezcan el óptimo desarrollo de sus estudiantes y trabajadores, con el fin de mitigar las alarmantes cifras de estrés crónico que se suelen manejar dentro de las universidades. Si bien es cierto, el estrés es un mecanismo de defensa y hasta cierto punto es inevitable, la incidencia de este problema de manera crónica en la población universitaria puede suponer futuros riesgos para la salud mental de todos los actores de las instituciones estudiadas. La implementación de estas posibles estrategias podría funcionar muy bien para la figura institucional de tutoría. Los maestros tutores deberían ser capacitados para lidiar con temas de estrés, ansiedad, depresión y muchos otros problemas que aquejan y ponen en peligro la salud mental de sus estudiantes. El capacitar a los docentes podría ayudar a identificar de manera oportuna algunas de estas posibles problemáticas y con ello, turnar al estudiantado en peligro a las instancias necesarias para evitar un perjuicio en la salud mental de los escolares.

Por otro lado, se insta a los investigadores a realizar más estudios dentro de este tópico y que a su vez, se busque la manera de revalidar el IBEMNS para darle un mayor sustento estadístico. De igual forma, se sugiere que se realice un análisis de distintos inventarios con el fin de unificar las distintas visualizaciones teóricas y constructos utilizados en la segunda dimensión del SB y con ello, poder entender de una mejor manera



el síndrome. De igual forma se invita a realizar una revisión de los distintos inventarios de SB existentes con el fin de unificar la segunda dimensión. Aunque la tercera dimensión también es un poco difícil de comprender, finalmente terminan midiendo un constructo similar como lo es la eficacia, pero el cinismo, es un término complejo por las limitantes del lenguaje y por la comprensión del término por la población en general, por lo cual se insta a tomar las medidas necesarias para con esta dimensión.

También se insta a realizar el estudio de SBA en poblaciones consideradas como “otredades”, ya que, al menos en esta investigación, los participantes autoidentificados como parte del colectivo LGBTQ+ y los que prefirieron no decir su género, tuvieron que ser dejados fuera del análisis estadístico por ser considerados *outliers* (parte aislada) estadísticos. Sus respuestas, lejos de eficientar el análisis, lo volvían caótico y sin mucho sentido estadístico, esto último, por los altos niveles del síndrome que presentaban. Esto abre una posible nueva línea de investigación.

Aportaciones del estudio

Escala de SBA en músicos (IBEMNS)

Con base en el objetivo propuesto en este trabajo, es posible concluir que la escala de intervalo desarrollada para la medición de SBA en el alumnado de música en nivel superior IBEMNS, cuenta con buenos niveles de validez y confiabilidad. Es importante recalcar que tanto la prueba piloto ($n = 15$ participantes), como la recolección de la muestra total ($N = 234$), fueron realizados en contextos universitarios específicos, en cinco universidades del norte del país, mayormente en la Universidad Autónoma de Chihuahua. Esto genera algunas limitantes respecto al contexto cultural o institucional que prevalece en



otros programas de educación superior. Una de las limitantes más importantes observadas a lo largo de la aplicación de este instrumento, fue precisamente la falta de respuestas. Se recomienda extrapolar esta investigación hacia diferentes contextos universitarios de música en México con el fin de obtener mayor robustez estadística para el IBEMNS. Finalmente, aunque los resultados arrojados con la muestra representativa poseen un 95% de confiabilidad, no muestran la condición general de los estudiantes de música en nivel superior en México por lo que es necesario continuar investigando en esta población.

Aun así, los resultados arrojados por el IBEMNS sugieren que el instrumento que se diseñó es apto para medir este síndrome. Los índices de confiabilidad interna para los distintos constructos analizados son favorables a excepción del apartado de desestresores, para los dos componentes arrojados por el análisis factorial exploratorio con un $\alpha = .604$ y $.638$, respectivamente y un $\Omega = .616$ para el único factor medible en este tipo de estudio. Aunque son valores similares a los obtenidos en el MBI original de Maslach y Jackson (1981), esto podría deberse a la cantidad de ítems del constructo o por el tamaño de la muestra. El rango de alfas de Cronbach para los demás constructos es de $.728$ a $.916$, y de $\Omega = .691$ a $.916$, lo cual indica un buen nivel de confiabilidad interna con base en el análisis factorial realizado para este instrumento y los resultados arrojados en los distintos instrumentos analizados (Boada-Grau et al, 2015; Raededeke y Smith, 2001; Schaufeli et al., 2002). También los índices son consistentes con el primer inventario de SB generado por Maslach y Jackson (1981) en dónde el rango de alfas fue de 0.53 a 0.83 y similar al estudio realizado del MBI-GS por parte de Gil-Monte (2002) en donde validó la adaptación del inventario de Maslach et al. (1997) al español. Finalmente, se puede observar una concordancia en la estructura trifactorial de la escala de SB en general, aunque la



dimensión de cinismo fue renombrada como amotivación (Deci y Ryan, 2012) ya que este constructo, al menos para este estudio, describe de mejor manera dicho fenómeno.

La dimensión de cinismo en esta investigación, al igual que en el estudio realizado por Gil-Monte (2002) y algunos otros problemas semánticos detectados en los instrumentos revisados (Boada-Grau et al, 2015; Raededeke y Smith, 2001; Schaufeli et al., 2002) presenta una serie de problemáticas tanto psicométricas como de lenguaje, siendo una debilidad consistente desde la creación del MBI original y el MBI-GS (Gil-Monte, 2002). Se recomienda realizar más estudios y comparaciones de esta dimensión en particular en un futuro en distintas investigaciones, con el fin de observar y detectar dichos problemas.

En conclusión, El IBEMNS brinda la posibilidad de medir de forma adecuada los niveles del Síndrome de *Burnout* Académico en estudiantes de música en nivel superior, siendo a su vez, una herramienta que puede contribuir a generar estrategias para la prevención del síndrome. La falta de instrumentos que midan este síndrome en particular, en esta población estudiantil, significaba un problema, al menos en México. Este instrumento puede ayudar a generar la pauta para que este fenómeno sea mayormente contemplado e investigado en futuros trabajos de investigación y se examine a su vez, el tópico de la salud mental como algo prioritario dentro de la educación musical.



Referencias

- Arce, C., De Francisco, C., Andrade, E., Seoane, G., y Raedeke, T. (2012). Adaptation of the athlete burnout questionnaire in a Spanish sample of athletes. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(03), 1529–1536.
https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39437
- Arensej, A. K., y Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800 – 813. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000105>
- Arthur, N. M. (1990). The assessment of burnout a review of three inventories useful for research and counseling. *Journal of Counseling & Development*, 69(2), 186–189.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1990.tb01484.x>
- Baadjou, V. A. E. (2018). *Musculoskeletal complaints in musicians: Epidemiology, Phenomenology, and Prevention* [Disertación doctoral]. Maastricht University.
<https://doi.org/10.26481/dis.20180201vb>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
http://tecfaetu.unige.ch/etu-mal/tt/wall-e/gosetto0/bases/mooc_motivation/ressources_motivations/auto_efficacite_bandura2.pdf#page=18



Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. En

A. Bandura, (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 289 – 315). Cambridge

University Press. <http://tecfaetu.unige.ch/etu-malitt/wall->

[e/gosetto0/bases/mooc_motivation/ressources_motivations/auto_efficacite_bandura2.pdf#page=18](http://tecfaetu.unige.ch/etu-malitt/wall-e/gosetto0/bases/mooc_motivation/ressources_motivations/auto_efficacite_bandura2.pdf#page=18)

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.

Bandura, A., y Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change.

Cognitive Therapy and Research, 1(4), 287–310.

<https://doi.org/10.1007/BF01663995>

Bakioğlu, F., y Kiraz, Z. (2019). Agotamiento y bienestar de los candidatos docentes el papel mediador del cinismo. *Anales de Psicología*, 35(3), 521–528.

<https://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.3.354441>

Barney-Dews, C. L., y Williams, M. S. (1989). Student musicians' personality styles, stresses, and coping patterns. *Society for Research in Psychology of Music and*

Music Education, 17, 37–47. <https://doi.org/10.1177/0305735689171004>

Beck, C. L., y Gargiulo, R. H. M. (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. *Journal of Educational Research*, 76(3), 169–173.

<https://doi.org/10.1080/00220671.1983.10885444>

Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J., y Esquivel, S.

L. (2019). Practical considerations for using exploratory factor analysis in

educational research. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 18(1), 6.

<https://doi.org/10.7275/qv2q-rk76>



- Bernhard, H. C. (2005). A survey of burnout among university music faculty. *College Music Symposium*, 47, 117–126. <http://www.jstor.org/stable/40374508>
- Bernhard H. C. (2007). A comparison of burnout between undergraduate music and non-music majors. *Visions of Research in Music Education*, 9(1), 3. <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/vrme/vol9/iss1/3/>
- Bernhard, C. (2010). A survey of burnout among college music majors a replication. *Music Performance Research*, 3(1), 31–41. <http://musicperformanceresearch.org/wp-content/uploads/2020/11/Bernhard-Vol.-3.1-31-41.pdf>
- Berrio, N., y Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 65–82. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/11369/10646>
- Berrios, M. P., Montes, R. M., y Luque, R. M. (2020). Influencia del género en las relaciones entre inteligencia emocional, estrés académico y satisfacción de los estudiantes. *Know and Share Psychology*, 1(4), 229–240. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4341>
- Boada-Grau, J., Merino-Tejedor, E., Sánchez-García, J. C., Prizmic-Kuzmica, A. J., y Vigil-Colet, A. (2015). Adaptation and psychometric properties of the SBI-U scale for Academic Burnout in university students. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(1), 290–297. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.168581>
- Borg, M. G. (1990). Occupational stress in British educational settings: A review. *Educational Psychology*, 10(2), 103–126. <https://doi.org/10.1080/0144341900100201>



- Bradley, H. B. (1969). Community-based treatment for young adult offenders. *Crime & Delinquency*, 15(3), 359–370. <https://doi.org/10.1177/001112876901500307>
- Bradshaw, M., Ellison, K. G., Fang, Q., y Muller, C. (2015). Listening to religious music and mental health in later life. *The Gerontologists*, 55(6), 961–917. <https://doi.org/10.1093/geront/gnu020>
- Bresó-Esteve, E. (2008). *Well-being and performance in academia settings: The predicting role of self-efficacy*. [Doctoral dissertation, Universitat Jaume I, Departament de Psicologia Evolutiva, Educativa, Social i Metodologi]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/10524#page=1>
- Caballero, C. C., y Bresó, E. (2015). Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología Desde el Caribe*, 32(3) 424–441. <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.32.3.6217>
- Caballero-Domínguez, C. C., Hederich, C., y Palacio-Sañudo, J. E. (2010) El burnout académico: Delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131–146.
- Cañadas-de la Fuente, G. A., San Luis, C., Lozano, L. M, Vargas, C., García, I., y de la Fuente, E. I. (2014). Evidencia de validez factorial del Maslach Burnout Inventory y estudio de los niveles de burnout en profesionales sanitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(1), 44–52. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70005-6](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70005-6)
- Capezzuto-Castro, B. (2017). Historia y conceptualización del estrés. En B. Capezzuto-Castro, M. Garay-Albarracin, S. Castillon de Freitas, G. Chávez-Grimaldi y A. Díaz-Ocampo (Eds.), *Estrés laboral síndrome de burnout y mobbing en el equipo de salud* (pp. 30–34). Unidad de Comunicación de la Universidad de la República.



<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/10792/1/estreslaboral.pdf#page=30>

Carfagno, D. G., y Hendrix, J. C. (2014). Overtraining syndrome in the athlete: Current clinical practice. *Current Sports Medicine Reports* 13(1), 45–51.

<https://doi.org/10.1249/jsr.0000000000000027>

Casanova-Diez, J., Benedicto-Álvaro, S., Luna-Delgado, F. y Maldonado-Conchillo, C. (2016). Burnout, inteligencia emocional y rendimiento académico: Un estudio en alumnado de medicina. *Reidocrea*, 5, 1–6. <https://www.ugr.es/~reidocrea/5-2-1.pdf>

Castro, P. D. (2016). *A survey of attitudes towards burnout among music students at the University of South Carolina School of Music* [Disertación doctoral]. University of South Carolina. <https://scholarcommons.sc.edu/etd>

Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1042–1054. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.005>

Chapi-Mori, J. L. (2022). *Satisfacción con la vida, autoeficacia académica y Burnout académico en escolares de una institución educativa preuniversitaria de Lima* [Tesis de maestría]. Universidad César Vallejo.

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/97299>

Choi, Y. G., Choi, B. J., Park T. H., Uhm, J. Y., Lee, D. B., Chang, S. S., y Kim, S.Y. (2019). A study on the characteristics of Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS) of workers in one electronics company. *Annals of Occupational and Environmental Medicine*, 31(1), e29.

<https://doi.org/10.35371/aoem.2019.31.e29>



- Conway, C., Eros, J., Pellegrino, K., y West, C. (2010). Instrumental music education students' perceptions of tensions experienced during their undergraduate degree. *Journal of Research in Music Education*, 58(3), 260–275.
<https://doi.org/10.1177/0022429410377114>
- Cooper, C. L., y Baglioni, A. J. (1988). A structural model approach toward the development of a theory of the link between stress and mental health. *British Journal of Medical Psychology*, 61(1), 87–102. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1988.tb02767.x>
- Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE. <https://lcn.loc.gov/2017044644>
- Creswell, J. W., y Plano-Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE. <https://lcn.loc.gov/2017037536>
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Flow and the psychology of discovery and invention. *Harper Perennial, New York*, 39, 1–16. <https://www.rochester.edu/warner/lida/wp-content/uploads/2022/11/creativity-by-mihaly-csikszentmihalyi.pdf>
- Cumming, J., y Cumming, E. (1965). On the stigma of mental illness. *Community Mental Health Journal*, 1, 135–143. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01435202>
- De Freitas, J. H. (2012). El cinismo: Un elogio a la desvergüenza. *Bajo palabra: Revista de Filosofía*, 2(7), 301–311. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3941616>
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, 18(1), 105–115.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0030644>



Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=M3CpBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Intrinsic+motivation+and+selfdetermination+in+human+behavior.&ots=unsJeL11Y7&sig=ocXqi0YiaTwWtr4JN4Yl2kJ-_F8

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. Handbook of theories of social psychology. En P. A. M. Van-Lange, A.W. Kruglanski, y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 416–436). SAGE.

<https://www.torrossa.com/en/resources/an/4912667#page=438>

de Vera-García, M. I. V., y Gambarte, M. I. G. (2019). Niveles de burnout en docentes de secundaria: Un estudio descriptivo analítico. *Revista INFAD de Psicología*.

International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2(1), 455–464. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1485>

Domínguez-Lara, S., Alarcón-Parco, D., Fernández-Arata, M., Tamayo-Agudelo, W., Bernal-Vargas, L., y Uscanga, Y. (2021). Invarianza factorial de una medida de burnout académico entre estudiantes universitarios de Perú, México y Colombia. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 13(3), 70–86.

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-42062021000300070&script=sci_abstract&tlng=en

Dube, F. (2024, Julio 11). *Eigenvectors and eigenvalues: Exploratory data analysis in MetaTrader 5*. MetaTrader 5. <https://www.mql5.com/en/articles/15229>



- Edú-Valsania, S., Laguía, A., y Moriano, J. A. (2022) Burnout: A review of theory and measurement. *International Journal Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1780. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031780>
- Enzmann, D., y Kleiber, D. (1989) Burnout: Begriffsexplikation und literaturanalyse. In D. Enzmann y D. Leiber (Eds.), *Helfer-leiden: Streß und burnout in psychosozialen berufen* (pp. 9–79). Asanger. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-48022-3>
- Estrada-Araoz, E. G., Quispe-Aquise, J., Paredes-Valverde, Y., Quispe-Herrera, R., y Cruz-Laricano, E. O. (2024). Estresores académicos como predictores del burnout académico en estudiantes universitarios de la Amazonía peruana. *Gaceta Médica de Caracas*, 132(4). http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_gmc/article/view/29962
- Fancourt, D., y Perkins, R. (2018). Effect of singing interventions on symptoms of postnatal depression: Three-arm randomised controlled trial. *The British Journal of Psychiatry*, 212(2), 119–121. <https://doi.org/10.1192/bjp.2017.29>
- Fierro, A. (1997). Estrés, afrontamiento y adaptación. En M. I. Hombrados (Comp.), *Estrés y salud* (pp. 9–38). Promolibro. <http://www.preventoronline.com/imagesbd/down/anex6457.pdf>
- Federación Mundial de la Salud Mental (WFMH). (2020). *Salud mental para todos y todas: Mayor inversión-mayor acceso*. Federación Mundial de la Salud Mental. <https://wfmh.global/what-we-do/publications>
- Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *The Journal of Educational Research*, 77(6), 325–331. <https://doi.org/10.1080/00220671.1984.10885550>



- Fitzpatrick, K. R. (2014). Points of convergence in music education: The use of data labels as a strategy for mixed methods integration. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(3), 273–291. <https://doi.org/10.1177/1558689814560264>
- Frankl, V. E. (2012). *El hombre en busca del sentido último: El análisis existencial y la conciencia espiritual del ser humano*. Paidós.
https://static0planetadelibroscommx.cdnstatics.com/libros_contenido_extra/45/44858_1_El_hombre_en_busca_del_sentido_biblio_ok.pdf
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Gallegos-Cereceres, V. M., Robles-Lozoya, R., Ahumada-Erives, O. C., Maldonado, M. G., y Álvarez-Loya, L. (2015). Variables que inciden en el agotamiento (burnout) de estudiantes universitarios en México: Estudio exploratorio de caso. *Excelencia Administrativa*, 12(34), 7–18.
- Garcés de Los Fayos, E. J. (1995). Burnout en niños y adolescentes: Un nuevo síndrome en psicopatología infantil. *Psicothema*, 7(1), 33–40.
<https://www.psicothema.com/pi?pii=954>
- García, F. E., Solar, F. C., Torres, F. B., y Reyes, E. (2018). Burnout y bienestar psicológico de funcionarios de unidades de cuidados intensivos. *Duazary: Revista internacional de Ciencias de la Salud*, 15(1), 23–38.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6258002>
- Garden, A. M. (1987). Depersonalization: A valid dimension of burnout? *Human Relations*, 40(9), 545–559. <https://doi.org/10.1177/001872678704000901>



- Gil-Monte, P. R. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Salud Pública de México*, 44, 33-40.
- Girgin, D. (2015). Bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeği geliştirme çalışması geçerlik ve güvenirlik analizi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(1), 115–126. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/3816/51282>
- Girgin, D. (2020). Motivation, self-efficacy and attitude as predictors of burnout in musical instrument education in fine arts high schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(85), 93–108. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/52308/685255>
- Gobierno de México. (2022a, abril 28). ¿Qué es la salud mental? Comisión Nacional contra las Adicciones. <https://www.gob.mx/salud/conadic/acciones-y-programas/que-es-la-salud-mental>
- Gobierno de México. (2022b, julio 22). *El estrés y tu salud*. Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado. <https://www.gob.mx/issste/articulos/el-estres-y-tu-salud?idiom=es>
- Gonzales-Boto, R., y Márquez-Rosa, S. (2012). El sobreentrenamiento desde una perspectiva psicológica. En S. Márquez-Rosa, y N. Garatachea-Vallejo (Eds.) *Actividad física y salud* (pp. 157–173). FUNIBER.
- Greene, G. (2010). *A burnt-out case*. Random House.
- Guadarrama-Olivera, R. (2014). Multiactividad e intermitencia en el empleo artístico: El caso de los músicos de concierto en México. *Revista Mexicana de Sociología*, 76(1), 7–36. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-25032014000100001&script=sci_arttext



- Guseva-Canu, I., Marca, S. C., y Cernițanu, M. (2021). Harmonized definition of occupational burnout: A systematic review, semantic analysis, and Delphi consensus in 29 countries. *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health*, 47(2), 95–107. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3935>
- Gutiérrez-Aceves, G. A., Celis-López, M. Á., Moreno-Jiménez, S., Farias-Serrato, F., y Suárez-Campos, J. J. (2006). Síndrome de burnout. *Archivos de Neurociencias*, 11(4), 305–309.
- González -Cabanach, R., Souto-Gestal, A., Fernández-Cervantes, R., y Freire Rodríguez, C. (2011). Regulación emocional y burnout académico en estudiantes universitarios de fisioterapia. *Revista de Investigación en educación*, 9(2), 7–18. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Hallsten, L. (1993). Burning out: A framework. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 95–114). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1201/9780203741825>
- Hamann, D. L. (1986). Burnout and the public school orchestra director. *Update: Applications of Research in Music Education*, 4(3), 11–14.
- Hamann, D. L., y Daugherty, E. (1985). Burnout assessment: The university music student. *Update: Applications of Research in Music Education*, 3(2), 3–8. <https://doi.org/10.1177/875512338500300202>
- Hansez, I., Rusu, D., Firket, P., y Braeckman, L. (2019). *Evolution 2010-2018 du burnout en Belgique et intérêt de l'utilisation conjointe de deux outils de diagnostic Rapport de recherche*. Direction de la Recherche Sur l'Amélioration des Conditions de Travail. <https://emploi.belgique.be/sites/default/files/content/documents/Bien->



[%C3%AAtre%20au%20travail/Projets%20de%20recherche/rapport_final_SPF_burnout.pdf](#)

- Hederich-Martínez, C., y Caballero-Domínguez, C. C. (2016). Validación del cuestionario Maslach burnout inventory-student survey (MBI-SS) en contexto académico colombiano. *Revista CES Psicología*, 9(1), 1–15. <https://doi.org/10.21615/cesp.9.1.1>
- Hegel, G. W. F. (1833). *Lecciones sobre la historia de la filosofía II*. Fondo de Cultura Económica. https://issuu.com/adeprin/docs/hegel_georg_lecciones_sobre_la_hi
- Hellhammer, D. H., Wüst, S., y Kudielka, B. M. (2009). Salivary cortisol as a biomarker in stress research. *Psychoneuroendocrinology*, 34(2), 163–171. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2008.10.026>
- Hernández-Ballester, C., Montagud-Romero, S., Ferrer-Pérez, C., y Blanco-Gandía, M. D. C. (2023). Estrés en tiempos de confinamiento: Estrategias de afrontamiento y crecimiento postraumático en población universitaria. *Revista de Psicología y Educación*, 18(1), 1–10. <http://dx.doi.org/10.23923/rpye2023.01.229>
- Ilaia, B., y Reyes, C. (2016). Burnout y estrategias de inteligencia emocional en profesores. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 31–46. <https://doi.org/10.14482/psdc.33.1.8081>
- Instituto Mexicano del Seguro Social (2023). *El 75% de los mexicanos padece fatiga por estrés laboral, superando a países como China y Estados Unidos*. <https://www.imss.gob.mx/salud-en-linea/estres-laboral>
- Jacobs, S. R., y Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291–303. <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0028>



- Jääskeläinen, T., López-Íñiguez, G., y Phillips, M. (2020). Music students' experienced workload, livelihoods and stress in higher education in Finland and the United Kingdom. *Music Education Research*, 22(5), 505–526.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1841134>
- Jiménez-Villamizar, M. P., y Caballero-Domínguez C. C. (2021). La salud general percibida y su asociación al síndrome de burnout académico e ideación suicida en universitarios colombianos. *Psicogente*, 24(45), 23–38.
<https://doi.org/10.17081/psico.24.45.3878>
- Kegelaers, J., Schuijjer, M., y Oudejans, R. R. (2021). Resilience and mental health issues in classical musicians a preliminary study. *Psychology of Music*, 49(5), 1273–1284.
<https://doi.org/10.1177/0305735620927789>
- Kenny, D., Driscoll, T., y Ackermann, B. (2014). Psychological well-being in professional orchestral musicians in Australia: A descriptive population study. *Psychology of Music*, 42(2), 210–232. <https://doi.org/10.1177/0305735612463950>
- Kertz-Welzel, A. (2009). Philosophy of music education and the burnout syndrome: Female viewpoints on a male school world. *Philosophy of Music Education Review*, 144–161. <http://www.jstor.org/stable/40495497>
- Kline, P. (2013). *Handbook of psychological testing*. Nueva York: Routledge.
- Klusmann, U., Aldrup, K., Roloff-Bruchmann, J., Carstensen, B., Wartenberg, G., Hansen, J., y Hanewinkel, R. (2022). Teachers' emotional exhaustion during the COVID-19 pandemic: Levels, changes, and relations to pandemic-specific demands. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103908. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103908>



- Koops, L. H., y Kuebel, C. R. (2021). Self-reported mental health and mental illness among university music students in the United States. *Research Studies in Music Education, 43*(2), 129–143. <https://doi.org/10.1177/1321103X19863265>
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research, 29*(2), 146–152. <https://doi.org/10.1080/0013188870290207>
- Llull, D. S. (2013). Estrategias de afrontamiento del burnout en centros de secundaria. *Educació i Cultura: revista mallorquina de Pedagogia, 24*, 75–93. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/download/275983/363916>
- Link, B. G. (1987). understanding labeling effects in the area of mental disorders an assessment of the effects of expectations of rejection. *American Sociological Review, 52*(1), 96–112. <https://doi.org/10.2307/2095395>
- Linnett, R. J. (2016). *Notes of discord: The relationship between multidimensional perfectionism and burnout in amateur and professional musicians* [Tesis de Licenciatura]. University of Northampton.
- Lozano, L. M., Cañadas, G., Martín, M., Pedrosa, I., Cañadas, G., Suárez, J., Vargas, C., San Luis, C., Sánchez, V., Martín, M. E., Pérez, B., Álvarez, J., García, E., y de la Fuente, E. I. (2008). Descripción de los niveles de burnout en diferentes colectivos profesionales. *Aula Abierta, 36* (1-2), 79–88. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2856102.pdf>
- Marlatt, G. A., Bear, J. S., y Quigley, L. A. (1995). Self-efficacy and addictive behavior. En A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 289–315). Cambridge University Press. <http://tecfaetu.unige.ch/etu-maltr/wall->



[e/goosetto0/bases/mooc_motivation/ressources_motivations/auto_efficacite_bandura_2.pdf#page=18](https://goosetto0/bases/mooc_motivation/ressources_motivations/auto_efficacite_bandura_2.pdf#page=18)

Martínez-Martínez, I. M., y Salanova-Soria, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios: Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361–384.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/67215>

Martos-Martínez, Á., Molero-Jurado, M. M., Pérez-Fuentes, M. C., Barragán-Martín, A. B., Simón-Márquez, M. M., Tortosa-Martínez, B. M., Sisto, M., y Gázquez-Linares, J. (2021). Self-efficacy, positive future outlook and school burnout in Spanish adolescents. *Sustainability*, 13(8), 4575. <https://doi.org/10.3390/su13084575>

Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5(9), 16–22.

Maslach, C. (2001). What have we learned about burnout and health? *Psychology & Health*, 16(5), 607–611. <https://doi.org/10.1080/08870440108405530>

Maslach, C., y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>

Maslach, C., y Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass Inc.

Maslach, C., y Schaufeli, W. B. (1996/2018). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 1–16). CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9780203741825>

Maslach, C., Jackson, S. E., y Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual*. CPP, Inc. <https://www.mindgarden.com/312-mbi-general-survey>



- McConkey, M. S., y Kuebel, C. R. (2022). Emotional competence within the stress coping strategies of music education students. *Journal of Research in Music Education*, 70(3), 321–338. <https://doi.org/10.1177/00224294211061457>
- McEwen, B. S. (2000). Allostasis and allostatic load: implications for neuropsychopharmacology. *Neuropsychopharmacology* 22 (2), 108–124. [https://doi.org/10.1016/s0893-133x\(99\)00129-3](https://doi.org/10.1016/s0893-133x(99)00129-3)
- McEwen, B. S. (2002). Allostasis and allostatic load: Implications for neuropsychopharmacology. In S. E. Hyman, *Stress and the Brain* (pp. 2–18). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315869865>
- McEwen, B. S. (2005). Stressed or stressed out: what is the difference? *Journal of Psychiatry and Neuroscience*, 30(5), 315–318. <https://www.jpn.ca/content/30/5/315.abstract>
- Meier, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human relations*, 36(10), 899–910. <https://doi.org/10.1177/001872678303601003>
- Miksza, P., Evans, P., y McPherson, G. E. (2019). Wellness among university-level music students: A study of the predictors of subjective vitality. *Musicae Scientiae*, 25(2), 143–160. <https://doi.org/10.1177/1029864919860554>
- Moore, D. G., Burland, K., y Davidson, J. W. (2003). The social context of musical success: A developmental account. *British Journal of Psychology*, 94(4), 529–549. <https://doi.org/10.1348/000712603322503088>
- Mora-Ríos, J., y Ortega-Ortega, M. (2021). Perceived Devaluation and Discrimination toward Mental Illness Scale (PDDs): Its association with sociodemographic



- variables and interpersonal contact in a Mexican sample. *Salud mental*, 44(2), 75–82. <https://doi.org/10.17711/sm.0185-3325.2021.011>
- Moreno-Jiménez, B., Rodríguez-Carvajal, R. y Escobar-Redonda, E. (2001). La evaluación del burnout profesional: Factorialización del MBI-GS, un análisis preliminar. *Ansiedad y Estrés*, 7(1), 69–78.
- Moreno-Jiménez, B., Rodríguez-Muñoz, A., Garrosa-Hernández, E. y Morante-Benadero, M. E. (2005). Breve historia del burnout a través de sus instrumentos de evaluación. *Quemarse en el Trabajo (Burnout)*, 11, 161–182.
- Nápoles, J., Springer, D. G., Silvey, B. A., Montemayor, M., & Rinn, T. J. (2023). Burnout and impostor phenomenon among undergraduate music education majors. *Journal of Research in Music Education*, 0(0) 1–18. <https://doi.org/10.1177/00224294231207267>
- National Institute of Mental Health. (2023, Mar). *Mental illness*. <https://www.nimh.nih.gov/health/statistics/mental-illness>
- Neckel, S., Schaffner, A. K., y Wagner, G. (2017). *Burnout, fatigue, exhaustion: An interdisciplinary perspectives on a modern affliction*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-52887-8>
- Olivares-Faúndez, V. (2016). Laudation: Christina Maslach, comprendiendo el burnout. *Ciencia y Trabajo*, 19(48), 59–62. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-24492017000100059&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Olivari-Medina, C., y Urra-Medina, E. (2007). Autoeficacia y conductas de salud. *Ciencia y Enfermería*, 13(1), 9–15. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532007000100002>



Organización Mundial de la Salud. (2000). *The world health report: Health systems, improving performance*. Word Health Organization.

<https://apps.who.int/iris/handle/10665/42281>

Organización Mundial de la Salud. (2001). *World health report 2001 Mental Health: New understanding, new hope*. Word Health Organization.

<https://apps.who.int/iris/handle/10665/42390>

Organización Mundial de la Salud (Ed.) (2022a). *ICD-11 for mortality and morbidity statistics*. [https://icd.who.int/browse11/l-](https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/129180281)

[m/en#/http://id.who.int/icd/entity/129180281](https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/129180281)

Organización Mundial de la Salud. (2022b, Jun 17). La OMS subraya la urgencia de transformar la salud mental y los cuidados conexos. *Comunicados de prensa*.

<https://www.who.int/es/news/item/17-06-2022-who-highlights-urgent-need-to-transform-mental-health-and-mental-health-care>

Organización Mundial de la Salud. (2022c). *Plan de acción integral sobre salud mental 2013-2030*. Word Health Organization.

<https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240031029>

Organización Mundial de la Salud. (2022d, Jun 17). *Salud mental: Fortalecer nuestra respuesta*. [https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-](https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response)

[strengthening-our-response](https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response)

Organización Mundial de la Salud. (2022e). *World mental health report: Transforming mental health for all*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>

Organización Mundial de la Salud. (2023). *From emergency response to long-term covid-19 disease management: Sustaining gains made during the covid-19 pandemic*.



World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-WHE-SPP-2023.1>

- Ornelas-Contreras, M., Jurado-García, P. J., Blanco-Vega, H., Peinado-Pérez, J. E., y Blanco-Ornelas, J. R. (2020). Composición factorial del inventario de burnout de Maslach para estudiantes en universitarios mexicanos. *Acta Universitaria*, 30, e2516. <http://doi.org/10.15174.au.2020.2516>
- Osorio-Guzmán, M., Prado-Romero, C., Parrello, S., y Bazán-Riverón, G. E. (2020a). Características psicométricas y estructura factorial del School Burnout Inventory Student (SBIU-9) en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 2(55), 141–150.
- Osorio-Guzmán, M., Parrello, S., y Romero, C.P. (2020b). Burnout académico en una muestra de estudiantes universitarios mexicanos. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 2(1), 27–37.
- Osorio, C. C., y Ponce, Z. H. (2022). Impacto del síndrome de Burnout en el balance trabajo-familia, una mirada documental. (M. Quiroz, & D. Zamora, Edits.) *Gestión de la Seguridad y Salud en el Trabajo*, 4(5), 62 - 66. <https://journal.poligran.edu.co/index.php/gsst/issue>
- Oxford. (s.f.). Cynicism. En *Oxford Learner's Dictionaries*. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/cynicism#:~:text=%2F%CB%88s%C9%AA%C9%AAs%C9%AAz%C9%99m%2F,%2F%CB%88s%C9%AA%C9%AAs%C9%AAz%C9%99m%2F,for%20good%20or%20sincere%20reasons>



Pérez, A. M. (2010). El síndrome de burnout: Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, 112, 42–80.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525752962004>

Pilar-Berrios, M., Martos-Montes, R., y Martos-Luque, R. (2020). Influence of gender on the relationships between emotional intelligence, academic stress and student satisfaction. *Know and Share Psychology*, 1(4), 229–240.

<https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4341>

Pines, A., Aronson, E., y Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. Free Press.

Pines, A., y Aronson, E. (1983). Combatting burnout. *Children and Youth Services Review*, 5(3), 263–275. [https://doi.org/10.1016/0190-7409\(83\)90031-2](https://doi.org/10.1016/0190-7409(83)90031-2)

Pines, A., y Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. Free press.

Raedeke, T. D. (1997). Is athlete burnout more than just stress? A port commitment perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(4), 396–417.

<https://doi10.1123jsep.19.4.396>

Raedeke, T. D., y Smith, A. L. (2001). Development and preliminary validation of an athlete burnout measure. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23(4), 281–

306. <https://doi.org/10.1123/jsep.23.4.281>

Real Academia Española. (s.f.). Cinismo. En *Diccionario de la lengua española*.

<https://dle.rae.es/cinismo>

Reynoso-Vargas, K. (2015). Estresores psicosociales del síndrome de sobrentrenamiento en músicos universitarios. *Revista de Educación y Desarrollo*, 35, 21–28.

https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/35/35_Reynoso.pdf



- Reynoso-Vargas, K. M. (2016). El síndrome de sobreentrenamiento: Un problema para la educación musical. En S. E. Medina-Zacarías y R. R. Arias-Ibáñez [Compiladores], *Memorias del V Coloquio Internacional de Música*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, México, 65.
- Reynoso-Vargas, K. M. (2018). *Caracterización del síndrome de sobreentrenamiento en músicos estudiantes de nivel licenciatura* [Disertación doctoral]. Universidad Iberoamericana. <https://www.academia.edu/download/58372892/Tesis.pdf>
- Reynoso-Vargas, K. M. (2021). Universidad Juárez del Estado de Durango: El desarrollo de las licenciaturas en música. En I. S. Carbajal-Vaca (Coord.). *Historia presente de la educación musical de nivel superior en México: Un acercamiento al panorama nacional en 2020*, Universidad Autónoma de Aguascalientes. https://www.academia.edu/75475997/Universidad_Ju%C3%A1rez_del_Estado_de_Durango_El_desarrollo_de_las_licenciaturas_en_m%C3%BAsica
- Reynoso-Vargas, K. M., Moysén, J. S., y Benavente, M. D. R. G. (2024). Síndrome de sobreentrenamiento en estudiantes de música: diferencias entre mujeres y hombres. *Psicología y Salud*, 34(2), 245-257. <https://doi.org/10.25009/pys.v34i2.2906>
- Roco-Videla, Á., Aguilera-Eguía, R., y Olguin-Barraza, M. (2024). Ventajas del uso del coeficiente de omega de McDonald frente al alfa de Cronbach. *Nutrición Hospitalaria*, 41(1), 262-263. <http://dx.doi.org/10.20960/nh.04879>
- Rodríguez-Villalobos, J. M., Benavides, E. V., Ornelas, M., y Jurado, P. J. (2019). El burnout académico percibido en universitarios; comparaciones por género. *Formación Universitaria*, 12(5), 23–30. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000500023>



- Rodríguez-Ramírez, J. A., Guevara-Araiza, A., y Viramontes-Anaya, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-85502017000100045&script=sci_arttext
- Romero-Caraballo, M. P. (2017). Significado del trabajo desde la psicología del trabajo: Una revisión histórica, psicológica y social. *Psicología desde el Caribe*, 34(2), 120–138. <https://doi.org/10.14482/psdc.33.2.72783>
- Roskam, I., Raes, M.-E., y Mikolajczak, M. (2017). Exhausted parents development and preliminary validation of the Parental Burnout Inventory. *Frontiers in Psychology*, 8:163. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00163>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037//0003-066X55.1.68>
- Saborío-Morales, L., e Hidalgo Murillo, L.F. (2015). Síndrome de burnout. *Medicina Legal de Costa Rica*, 32(1), 119–124.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., y Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI). *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Sánchez-Beleña, F., y García- Naveira Vaamonde, A. (2017). Sobreentrenamiento y deporte desde una perspectiva psicológica: Estado de la cuestión. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 2(2), 1–12. <https://www.revistapsicologiaaplicadadeporteyejercicio.org/art/rpadef2017a8>



- Schaufeli, W. (2021). The burnout enigma solved? *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 47(3), 169–170. <https://doi.org/10.5271%2Fsjweh.3950>
- Schaufeli, W. B., y Buunk, B. P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. In M. J. Schabracq, J. A. M, Winnubst y C. L. Cooper (Eds.), *The handbook of work and health psychology* (pp. 383–425). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/0470013400.ch2>
- Schaufeli, W., y Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. CRC press.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., y Maslach, C. (2009). Burnout 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204–220.
<https://doi.org/10.1108/13620430910966406>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., y Bakker, A. B. (2002a). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.
<https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González Romá, V., y Bakker A. B. (2002b). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies* 3, 71–92
<https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W. B. (2017). Burnout: A short socio-cultural history. En S. Neckel,. A. Schaffner, y G. Wagner (Eds.). *Burnout, fatigue, exhaustion* (pp. 105–127). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52887-8_5



- Schulkin, J. (2004). *Allostasis, homeostasis, and the costs of physiological adaptation*. Cambridge University Press.
- Schwartz, M. S., y Will, G. T. (1953). Low morale and mutual withdrawal on a mental hospital ward. *Psychiatry*, 16(4), 337–353.
<https://doi.org/10.1080/00332747.1953.11022937>
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Selye, H. (1976). Forty years of stress research: Principal remaining problems and misconceptions. *Canadian Medical Association Journal*, 115(1), 53–56.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1878603/>
- Sterling, P. (2004). Principles of allostasis: Optimal design, predictive regulation, pathophysiology, and rational therapeutics^{1, 2}. In J. Schulkin, *Allostasis, homeostasis, and the costs of physiological adaptation* (pp. 17-58). Cambridge University Press.
- Sternbach, D. J. (2008). Stress in the lives of music students. *Music Educators Journal*, 94(3), 42–48. <https://doi.org/10.1177/002743210809400309>
- Stover, J. B., Bruno, F. P., Uriel, F. E., y Fernández-Liporace, M. M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: Una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología*, 14(2), 105–105. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/73304>
- Teasley, M. L., y Buchanan, E. M. (2016). When music goes up in flames: The impact of advising on music major burnout. *NACADA Journal*, 36(1), 43–53.
<https://doi.org/10.12930/NACADA-15-002>
- Teddlie, C., y Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social behavioral sciences*. SAGE.



- Thompson, W. F. (2009). *Music, thought, and feeling: Understanding the psychology of music*. Oxford University Press.
- Usán-Supervía, P., Salavera-Bordás, C., y Mejías Abad, J. J. (2020). Relaciones entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en adolescentes escolares. *CES Psicología*, 13(1), 125–139. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.1.8>
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology* (29), 271–360. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- Varner, E. (2019). Holistic development and music education: Research for educators and community stakeholders. *General Music Today*, 32(2), 5-11. <https://doi.org/10.1177/1048371318798829>
- Veling, H., Holland, R. W., y van Knippenberg, A. (2008). When approach motivation and behavioral inhibition collide: Behavior regulation through stimulus devaluation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(4), 1013–1019. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2008.03.004>
- Wang, F., Huang, X., Zeb, S., Liu, D., y Wang, Y. (2022). Impact of music education on mental health of higher education students: Moderating role of emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 13(938090), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.938090>
- Wenqin, L. (2022). Analysis of the effectiveness of music therapy on mental health of college students. *Journal of Healthcare Engineering*, 2022, 7288788. <https://doi.org/10.1155/2022/7288788>



- Zabuska, A. J. (2017). *Burnout and engagement in music performance students* [Tesis doctoral]. Manchester Metropolitan University. <https://e-space.mmu.ac.uk/619955/>
- Zabuska, A., Ginsborg, J., y Wasley, D. (2018). A preliminary comparison study of burnout and engagement in performance students in Australia, Poland and the UK. *International Journal of Music Education*, 36 (3), 366–379.
<https://doi.org/10.1177/0255761417751242>
- Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review*, 12(2), 237–268. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00048-7](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00048-7)
- Zavala-Olalde, J. C. (2010). La noción general de persona. El origen, historia del concepto y la noción de persona en grupos indígenas de México. *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, (27–28), 293–318.
<https://www.redalyc.org/pdf/384/38421211013.pdf>



Anexos

Anexo A

Carta de consentimiento informado

Inventario de *Burnout* para Estudiantes de Música en nivel Superior (IBEMNS)

ESTIMADO ESTUDIANTE:

Por este medio se te invita a colaborar en esta investigación que tiene como propósito estudiar la relación entre los aspectos académicos, sociales y personales en la posible incidencia del Síndrome de Burnout Académico (SBA) en los estudiantes de música en nivel superior. Esta investigación se realiza como parte del proyecto de tesis del Doctorado en Educación, Artes y Humanidades, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). Este cuestionario consta de un total de 47 preguntas y toma como máximo 20 minutos para contestar. En una segunda etapa, si aceptas participar en ella, se realizará una entrevista semi-estructurada. La finalidad de dicha entrevista será profundizar en los resultados que surjan de este cuestionario. Al final de este cuestionario, se te pedirá tu información de contacto en caso de que desees participar en la entrevista.

La participación en esta investigación es completamente voluntaria y no afectará en ninguna manera tus calificaciones o situación académica. En caso de que cambies de opinión, en cualquier momento puedes elegir no participar en la investigación o pedir que tus respuestas sean retiradas. Todos los datos recabados serán confidenciales y utilizados únicamente con fines académicos y estadísticos. En caso de cualquier duda, puedes contactarnos a través de los siguientes correos electrónicos.

En caso de cualquier duda, puedes contactarnos a través de los siguientes correos electrónicos.

M. A. Jesús Iván Almanza Ponce (Doctorando)

p238007@uach.mx

Dra. Patricia A. González Moreno (Directora de Tesis)

pagonzalez@uach.mx

Dra. Karla María Reynoso Vargas (Co-directora de Tesis)

kreynoso@ujed.mx



Anexo B

Análisis factorial del IBEMNS

Matriz de componentes rotados de las dimensiones de SBA

Ítem	Componente		
	1	2	3
1 CYN6.- He pensado que mi licenciatura no vale la pena	.749	.065	.112
2 CYN3.-Ya no me interesa cumplir en la escuela	.714	.081	.145
3 CYN5.- He sentido que ya no me importan para nada mis estudios musicales	.704	.177	.183
4 AMO2.- He pensado en abandonar la licenciatura en música	.664	.190	.222
5 AMO5.- Me he dado cuenta de que la licenciatura en música no es lo que realmente esperaba	.651	.143	.030
6 CYN2.- He adquirido una fuerte sensación de apatía hacia las materias de la licenciatura en música	.651	.307	.092
7 CYN4.- Me he vuelto intolerante con la comunidad académica que me rodea	.614	.260	-.004
8 AMO1.- Me he preguntado si mi estancia en la licenciatura en música tiene algún sentido.	.613	.183	.237
9 AMO4.- Me he sentido tan desmotivado, que ya no me esfuerzo en mis estudios musicales como solía hacerlo.	.596	.354	.308
10 AMO3.- Me he sentido desalentado hacia el estudio de mi instrumento musical.	.561	.352	.434
11 DEV2 (AMO). - He dejado de valorar mi práctica instrumental	.558	.418	.289
12 CYN1.- He tenido sentimientos negativos hacia mi estudio musical universitario	.534	.527	.308
13 DEV4.- <i>Me he sentido menospreciado como estudiante de música por parte de mis docentes.</i>	.466	.317	.024^b
14 DEV3.- <i>Me he sentido menospreciado como estudiante de música por parte de mis compañeros.</i>	.430	.296	-.132
15 AGO6.- <i>Mis habilidades técnico-interpretativas han disminuido en lugar de avanzar.</i>	.416	.402	.311
16 AGO2.- He tenido dificultades para dormir por temas relacionados con mis exigencias escolares	.140	.707	.030
17 AGO8.- Me he sentido exhausto/a por mis múltiples responsabilidades en mi día a día	.167	.691	.064
18 AGO4.- Me he sentido fatigado/a por las demandas mentales de mi práctica instrumental	.146	.631	.453



19	AGO7.- Mi obsesión por mi estudio musical (en general) no me ha permitido descansar debidamente	.088	.627	-.109
20	AGO10.- He sufrido más afecciones médicas que de costumbre, tales como dolores de cabeza, inflamaciones, infecciones, entre otros padecimientos	.254	.608	-.033
21	AGO9.- La presión de mis múltiples responsabilidades me ha causado problemas en mis relaciones con los demás	.404	.607	-.020
22	AGO3.- Mis calificaciones se han visto afectadas por el agotamiento que siento	.254	.595	.119
23	DEV5.-Aunque he recibido comentarios positivos sobre mi desempeño instrumental, siento que no los merezco.	.204	.574	.287
24	AGO5.- He tenido una práctica instrumental tan intensa, al punto de fatigar mis músculos y/o articulaciones	.073	.557	.054
25	AGO1.- Me he sentido abrumado/a por las exigencias escolares	.184	.524	.253
26	DEV1.- Me he menospreciado como estudiante de música.	.378	.515	.424
27	AE1.- Me siento capaz de tocar mi instrumento de manera correcta en cualquier momento	-	-	-.779
28	AE2.- Puedo controlar de manera adecuada mis nervios a la hora de tocar, para tener éxito en mi ejecución musical	.068	-	-.709
29	AE3.- Sé que puedo desarrollar mis capacidades técnico-instrumentales semestre a semestre	-	.090	-.580
30	AE4.- Considero que puedo desempeñar mis actividades universitarias de una manera efectiva	-	-	-.522
31	AE5.- Confío en que terminaré mi carrera de universitaria, pese a las dificultades	-	.234	-.447

Nota. En color rojo aparecen los ítems eliminados por no pertenecer a la dimensión

prevista. En negritas aparecen como se agrupan los ítems dentro del análisis factorial. El límite de aceptación fue establecido en .4.

Matriz de componentes rotados de los Estresores Académicos, Sociales y Personales

Ítem	Componente		
	1	2	3
¿En qué medida crees que los siguientes factores Sociales podrían estar afectando tu desempeño escolar?			
Estresores Sociales			
1 Opiniones negativas de mi familia y amigos hacia mi carrera	.707	.024	.182



2	Relación competitiva entre compañeros	.699	.101	.123
3	Falta de apoyo familiar	.629	.022	.293
4	Mala relación con algunos compañeros	.598	.236	- .076
5	Problemas familiares	.581	.073	.364
6	Relación con los administrativos	.580	.383	- .095
7	Bajas expectativas familiares	.579	-.030	.152
8	Mala relación entre docentes	.571	.435	- .010
9	Relación con mi maestro de instrumento	.565	.253	.064
10	Mala relación con algunos docentes	.563	.431	.014
11	Altas expectativas familiares	.559	.053	.300
12	Actitud descalificante de los maestros	.544	.483	.028
13	Bajas expectativas de mi maestro de instrumento	.505	.175	.179
14	Responsabilidades familiares	.491	.079	.401
15	Presión que ejerce mi maestro de instrumento hacia mí	.490	.285	.159
16	Falta de valor que la sociedad le atribuye al quehacer musical	.483	.222	.228
17	Altas expectativas de mi maestro de instrumento	.468	.107	.243
18	Personal 2 Exceso de práctica vocal/instrumental	.456	.208	.240
19	Personal 12 Alguna discapacidad física o mental	.393	-.034	.255

¿En qué medida crees que los siguientes factores Académicos podrían estar afectando tu desempeño escolar?

	Estresores Académicos	.246	.758	- .008
20	Malas prácticas docentes	.214	.740	- .004
21	Malas prácticas administrativas	.210	.726	.057
22	Docentes mal preparados	.172	.722	.069
23	Falta de infraestructura adecuada	.088	.675	.218
24	Programas de estudios inadecuados para el campo laboral	.107	.675	.228
25	Materias desactualizadas	.194	.671	.074
26	El mal estado de las instalaciones de la universidad	- .004	.636	.270
27	Falta de contenidos curriculares de mi interés	- .058	.556	.329
28	Limitadas posibilidades de cursar materias optativas	.067	.541	.424
29	Insuficientes materias prácticas	.225	.467	.048



30	Horarios de clases inadecuados	.071	.421	.292
31	Conocimientos teóricos musicales insuficientes	.161	.382	.247
32	Exceso de materias teóricas en la licenciatura en música	.059	.338	.337

¿En qué medida crees que los siguientes factores Personales podrían estar afectando tu desempeño escolar?

Estresores Personales		-	.121	.700
		.023		
33	Falta de práctica vocal/instrumental	.285	.077	.682
34	Altas expectativas personales	.189	.048	.670
35	Inseguridad en mis capacidades como músico	.232	.106	.670
36	Malos hábitos de sueño	.276	.122	.591
37	Malos hábitos alimenticios	.280	.237	.573
38	Falta de tiempo libre	-	.298	.539
		.005		
39	Bajo nivel técnico en la ejecución de mi instrumento	.387	.252	.454
41	Sociales 7.- Situaciones laborales que impiden el cumplimiento de mis actividades escolares.	.395	.099	.449
41	Falta de ejercicio físico	.336	.097	.443
42	Necesidades económicas	.346	.285	.437

Nota. En color rojo aparecen los ítems eliminados por no pertenecer a la dimensión

prevista. En negritas aparecen como se agrupan los ítems dentro del análisis factorial. El

límite de aceptación fue establecido en .4.

Matriz de componentes rotados de desestresores

Ítem	Componente	
	1	2
¿Con que frecuencia realizas las siguientes actividades?		
1 Desestresor 2.- Comer sano	.765	.099
2 Desestresor 3.- Dormir plenamente	.695	.140
3 Desestresor 1.- Ejercicio físico	.695	.137
4 Desestresor 4.- Ejercicios de meditación/yoga	.513	-.014
5 Desestresor 6.- Tiempo de ocio	.004	.879
6 Desestresor 5.- <i>Hobbies</i>	.210	.819

Nota. En negrita aparecen como se agrupan los ítems dentro del análisis factorial. El límite

de aceptación fue establecido en .4

**Anexo C****Inventario de Burnout para Estudiantes de Música en Nivel Superior (IBEMNS)****Inventario de Burnout para Estudiantes de Música en Nivel Superior (IBEMNS)****ESTIMADO ESTUDIANTE:**

Por este medio se te invita a colaborar en esta investigación que tiene como propósito estudiar la relación entre los aspectos académicos, sociales y personales en la posible incidencia del Síndrome de Burnout Académico (SBA) en los estudiantes de música en nivel superior. Esta investigación se realiza como parte del proyecto de tesis del Doctorado en Educación, Artes y Humanidades, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). Este cuestionario consta de un total de 47 preguntas y toma como máximo 25 minutos para contestar. En una segunda etapa, si aceptas participar en ella, se realizará una entrevista semi-estructurada. La finalidad de dicha entrevista será profundizar en los resultados que surjan de este cuestionario. Al final de este cuestionario, se te pedirá tu información de contacto en caso de que desees participar en la entrevista.

La participación en esta investigación es completamente voluntaria y no afectará en ninguna manera tus calificaciones o situación académica. En caso de que cambies de opinión, en cualquier momento puedes elegir no participar en la investigación o pedir que tus respuestas sean retiradas. Todos los datos recabados serán confidenciales y utilizados únicamente con fines académicos y estadísticos.

En caso de cualquier duda, puedes contactarnos a través de los siguientes correos electrónicos.

M A. Jesús Iván Almanza Ponce (Doctorando)

p238007@uach.mx

Dra. Patricia A. González Moreno (Directora de Tesis)

pagonzalez@uach.mx

Dra. Karla María Reynoso Vargas (Codirectora de Tesis)

kreynoso@ujed.mx

(* Indica que la pregunta es obligatoria)

1. Acepto participar en la investigación*

DATOS GENERALES

2. Edad
3. Género
4. Semestre
5. Instrumento musical principal
6. ¿Cuentas con beca de algún tipo?
7. ¿Cuentas con empleo? *

**INFORMACIÓN LABORAL**

8. ¿Tu trabajo está relacionado con tu carrera en música?

9. El turno de tu empleo es...

10. En promedio, ¿cuántas horas trabajas a la semana?

DIMENSIÓN 1 (AGOTAMIENTO FÍSICO Y EMOCIONAL)**Instrucciones:**

A continuación se presentan una serie de enunciados con respecto a tus estudios musicales en nivel superior. Te pedimos contestes de la manera más sincera posible.

Para cada afirmación selecciona el número que mejor exprese tu nivel de acuerdo, con base en la siguiente escala:

1. Totalmente en desacuerdo/ 2. En desacuerdo / 3. Neutral 4. / De acuerdo / 5. Totalmente de acuerdo

En los últimos tres meses:

11. Me he sentido abrumado/a por las exigencias escolares.

12. He tenido dificultades para dormir por temas relacionados con mis exigencias escolares.

13. Mis calificaciones se han visto afectadas por el agotamiento que siento.

14. Me he sentido fatigado/a por las demandas mentales de mi práctica instrumental.

15. He tenido una práctica instrumental tan intensa, al punto de fatigar mis músculos y/o articulaciones.

16. Mis habilidades técnico-interpretativas han disminuido en lugar de avanzar.

17. Mi obsesión por mi estudio musical (en general) no me ha permitido descansar debidamente.

18. Me he sentido exhausto/a por mis múltiples responsabilidades en mi día a día

19. La presión de mis múltiples responsabilidades me ha causado problemas en mis relaciones con los demás.

20. He sufrido más afecciones médicas que de costumbre, tales como dolores de cabeza, inflamaciones, infecciones, entre otros padecimientos.

DIMENSIÓN 2 (CINISMO) ACTITUD CÍNICA ADQUIRIDA**En los últimos tres meses:**

21. He tenido sentimientos negativos hacia mi estudio musical universitario.

22. He adquirido una fuerte sensación de apatía hacia las materias de la licenciatura en música.

22A. ¿Qué materias de tu plan educativo, causan apatía en ti?

23. Ya no me interesa cumplir en la escuela.

24. Me he vuelto intolerante con la comunidad académica que me rodea.

25. He sentido que ya no me importan para nada mis estudios musicales.

26. He pensado que mi licenciatura no vale la pena.

DIMENSIÓN 3 (CINISMO) DEVALUACIÓN**En los últimos tres meses:**

27. Me he menospreciado como estudiante de música.

28. He dejado de valorar mi práctica instrumental.

29. Me he sentido menospreciado como estudiante de música por parte de mis compañeros.

30. Me he sentido menospreciado como estudiante de música por parte de mis docentes



31. Aunque he recibido comentarios positivos sobre mi desempeño instrumental, siento que no los merezco.

DIMENSIÓN 4 (CINISMO) AMOTIVACIÓN

En los últimos tres meses:

32. Me he preguntado si mi estancia en la licenciatura en música tiene algún sentido.

33. He pensado en abandonar la licenciatura en música.

34. Me he sentido desalentado hacia el estudio de mi instrumento musical.

35. Me he sentido tan desmotivado, que ya no me esfuerzo en mis estudios musicales como solía hacerlo.

36. Me he dado cuenta de que la licenciatura en música no es lo que realmente esperaba.

DIMENSIÓN 5 AUTOEFICACIA

En los últimos tres meses:

37. Me siento capaz de tocar mi instrumento de manera correcta en cualquier momento.

38. Puedo controlar de manera adecuada mis nervios a la hora de tocar, para tener éxito en mi ejecución musical.

39. Sé que puedo desarrollar mis capacidades técnico-instrumentales semestre a semestre.

40. Considero que puedo desempeñar mis actividades universitarias de una manera efectiva.

41. Confío en que terminaré mi carrera de universitaria, pese a las dificultades.

DESESTRESORES

En una escala del 1 al 5, en donde 1 = Nunca y 5 = Todos los días.

42. ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades?

Ejercicio Físico

Comer sano

Dormir plenamente

Ejercicio de meditación/Yoga

Hobbies

Tiempo de ocio

FACTORES

En una escala del 1 al 5, en donde 1 es "No me afecta" y 5 es "Me afecta demasiado"

43. ¿En qué medida crees que los siguientes factores ACADÉMICOS podrían estar afectando tu desempeño escolar?

Conocimientos TEÓRICOS musicales insuficientes

Conocimientos PRÁCTICOS musicales insuficientes

Exceso de materias teóricas en la licenciatura en música

Insuficientes materias prácticas

Limitadas posibilidades de cursar materias optativas

Falta de contenidos académicos de mi interés

Materias desactualizadas

Programas de estudios inadecuados para el campo laboral

Horarios de clases inadecuados

Docentes mal preparados



Malas prácticas docentes
Malas prácticas administrativas
Falta de infraestructura adecuada
El mal estado de las instalaciones de la universidad

En una escala del 1 al 5, en donde 1 es "No me afecta" y 5 es "Me afecta demasiado"

44. ¿En qué medida crees que los siguientes factores SOCIALES podrían estar afectando tu desempeño escolar?

Responsabilidades familiares
Problemas familiares
Falta de apoyo familiar
Altas expectativas familiares
Bajas expectativas familiares
Opiniones negativas de mi familia y amigos hacia mi carrera
Situaciones laborales que impiden el cumplimiento de mis actividades escolares
Presión que ejerce mi maestro de instrumento hacia mí
Altas expectativas de mi maestro de instrumento
Bajas expectativas de mi maestro de instrumento
Relación con mi maestro de instrumento
Actitud descalificante de los maestros
Mala relación con algunos docentes
Mala relación con algunos compañeros
Mala relación entre docentes
Relación con los administrativos
Relación competitiva entre compañeros
Falta de valor que la sociedad le atribuye al quehacer musical

En una escala del 1 al 5, en donde 1 es "No me afecta" y 5 es "Me afecta demasiado"

45. ¿En qué medida crees que los siguientes factores PERSONALES podrían estar afectando tu desempeño escolar?

Falta de práctica vocal/instrumental
Exceso de práctica vocal/instrumental
Bajo nivel técnico en la ejecución de mi instrumento
Necesidad de trabajar y estudiar
Necesidades económicas
Falta de tiempo libre
Altas expectativas personales
Inseguridad en mis capacidades como músico
Malos hábitos de sueño
Malos hábitos alimenticios
Falta de ejercicio físico
Alguna discapacidad física o mental

¡Agradecemos mucho que te hayas tomado el tiempo para contestar esta encuesta!



48. Si deseas participar en la siguiente fase de esta investigación (entrevista), por favor escribe tu correo electrónico.
47. Si deseas conocer los resultados de esta investigación, escribe tu correo electrónico.



Resultado Final del Inventario de *Burnout* para Estudiantes de Música en Nivel

Superior (IBEMNS) Posterior a la Reducción de Dimensiones.

Inventario de Burnout para Estudiantes de Música en Nivel Superior (IBEMNS)

ESTIMADO ESTUDIANTE:

Por este medio se te invita a colaborar en esta investigación que tiene como propósito estudiar la relación entre los aspectos académicos, sociales y personales en la posible incidencia del Síndrome de Burnout Académico (SBA) en los estudiantes de música en nivel superior. Esta investigación se realiza como parte del proyecto de tesis del Doctorado en Educación, Artes y Humanidades, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). Este cuestionario consta de un total de 47 preguntas y toma como máximo 25 minutos para contestar. En una segunda etapa, si aceptas participar en ella, se realizará una entrevista semi-estructurada. La finalidad de dicha entrevista será profundizar en los resultados que surjan de este cuestionario. Al final de este cuestionario, se te pedirá tu información de contacto en caso de que desees participar en la entrevista.

La participación en esta investigación es completamente voluntaria y no afectará en ninguna manera tus calificaciones o situación académica. En caso de que cambies de opinión, en cualquier momento puedes elegir no participar en la investigación o pedir que tus respuestas sean retiradas. Todos los datos recabados serán confidenciales y utilizados únicamente con fines académicos y estadísticos.

En caso de cualquier duda, puedes contactarnos a través de los siguientes correos electrónicos.

M A. Jesús Iván Almanza Ponce (Doctorando)

p238007@uach.mx

Dra. Patricia A. González Moreno (Directora de Tesis)

pagonzalez@uach.mx

Dra. Karla María Reynoso Vargas (Codirectora de Tesis)

kreynoso@ujed.mx

(* Indica que la pregunta es obligatoria)

1. Acepto participar en la investigación*

DATOS GENERALES

2. Edad
3. Género
4. Semestre
5. Instrumento musical principal
6. ¿Cuentas con beca de algún tipo?
7. ¿Cuentas con empleo? *

INFORMACIÓN LABORAL



8. ¿Tu trabajo está relacionado con tu carrera en música?

9. El turno de tu empleo es...

10. En promedio, ¿cuántas horas trabajas a la semana?

DIMENSIÓN 1 (AGOTAMIENTO FÍSICO Y EMOCIONAL)

Instrucciones:

A continuación se presentan una serie de enunciados con respecto a tus estudios musicales en nivel superior. Te pedimos contestes de la manera más sincera posible.

Para cada afirmación selecciona el número que mejor exprese tu nivel de acuerdo, con base en la siguiente escala:

1. Totalmente en desacuerdo / 2. En desacuerdo / 3. Neutral 4. / De acuerdo / 5. Totalmente de acuerdo

En los últimos tres meses:

11.- Me he sentido abrumado/a por las exigencias escolares.

12.- He tenido dificultades para dormir por temas relacionados con mis exigencias escolares.

13.- Mis calificaciones se han visto afectadas por el agotamiento que siento.

14.- Me he sentido fatigado/a por las demandas mentales de mi práctica instrumental.

15.- He tenido una práctica instrumental tan intensa, al punto de fatigar mis músculos y/o articulaciones.

16.- Mi obsesión por mi estudio musical (en general) no me ha permitido descansar debidamente.

17.- Me he sentido exhausto/a por mis múltiples responsabilidades en mi día a día.

18.- La presión de mis múltiples responsabilidades me ha causado problemas en mis relaciones con los demás.

19.- He sufrido más afecciones médicas que de costumbre, tales como dolores de cabeza, inflamaciones, infecciones, entre otros padecimientos.

DIMENSIÓN 2 AMOTIVACIÓN

En los últimos tres meses:

20.- He tenido sentimientos negativos hacia mi estudio musical universitario.

21.- He adquirido una fuerte sensación de apatía hacia las materias de la licenciatura en música
¿Qué materias de tu plan educativo, causan apatía en ti?

22.- Ya no me interesa cumplir en la escuela.

23.- Me he vuelto intolerante con la comunidad académica que me rodea.

24.- He sentido que ya no me importan para nada mis estudios musicales.

25.- He pensado que mi licenciatura no vale la pena.

26.- He dejado de valorar mi práctica instrumental.



- 27.- Me he preguntado si mi estancia en la licenciatura en música tiene algún sentido.
- 28.- He pensado en abandonar la licenciatura en música.
- 29.- Me he sentido desalentado hacia el estudio de mi instrumento musical.
- 30.- Me he sentido tan desmotivado, que ya no me esfuerzo en mis estudios musicales como solía hacerlo.
- 31.- Me he dado cuenta de que la licenciatura en música no es lo que realmente esperaba.

DIMENSIÓN 5 AUTOEFICACIA

En los últimos tres meses:

32. Me siento capaz de tocar mi instrumento de manera correcta en cualquier momento.
33. Puedo controlar de manera adecuada mis nervios a la hora de tocar, para tener éxito en mi ejecución musical.
34. Sé que puedo desarrollar mis capacidades técnico-instrumentales semestre a semestre.
35. Considero que puedo desempeñar mis actividades universitarias de una manera efectiva.
36. Confío en que terminaré mi carrera de universitaria, pese a las dificultades.

DESESTRESORES

En una escala del 1 al 5, en donde 1 = Nunca y 5 = Todos los días.

37. ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades?

Ejercicio Físico

Comer sano

Dormir plenamente

Ejercicio de meditación/Yoga

Hobbies

Tiempo de ocio

FACTORES

En una escala del 1 al 5, en donde 1 es "No me afecta" y 5 es "Me afecta demasiado"

38. ¿En qué medida crees que los siguientes factores ACADÉMICOS podrían estar afectando tu desempeño escolar?

Malas prácticas docentes

Malas prácticas administrativas

Docentes mal preparados

Falta de infraestructura adecuada

Programas de estudios inadecuados para el campo laboral

Materias desactualizadas

El mal estado de las instalaciones de la universidad

Falta de contenidos académicos de mi interés

Limitadas posibilidades de cursar materias optativas



Insuficientes materias prácticas
Horarios de clases inadecuados
Conocimientos teóricos musicales insuficientes
Exceso de materias teóricas en la licenciatura en música
Conocimientos prácticos musicales insuficientes

En una escala del 1 al 5, en donde 1 es "No me afecta" y 5 es "Me afecta demasiado"

39. ¿En qué medida crees que los siguientes factores SOCIALES podrían estar afectando tu desempeño escolar?

Opiniones negativas de mi familia y amigos hacia mi carrera
Relación competitiva entre compañeros
Falta de apoyo familiar
Mala relación con algunos compañeros
Problemas familiares
Relación con los administrativos
Bajas expectativas familiares
Mala relación entre docentes
Relación con mi maestro de instrumento
Mala relación con algunos docentes
Altas expectativas familiares
Actitud descalificante de los maestros
Bajas expectativas de mi maestro de instrumento
Responsabilidades familiares

En una escala del 1 al 5, en donde 1 es "No me afecta" y 5 es "Me afecta demasiado"

40. ¿En qué medida crees que los siguientes factores PERSONALES podrían estar afectando tu desempeño escolar?

Falta de práctica vocal/instrumental
Altas expectativas personales
Inseguridad en mis capacidades como músico
Malos hábitos de sueño
Malos hábitos alimenticios
Falta de tiempo libre
Bajo nivel técnico en la ejecución de mi instrumento
Necesidad de trabajar y estudiar
Falta de ejercicio físico
Necesidades económicas
Falta de práctica vocal/instrumental
Altas expectativas personales

¡Agradecemos mucho que te hayas tomado el tiempo para contestar esta encuesta!

41. Si deseas participar en la siguiente fase de esta investigación (entrevista), por favor escribe tu correo electrónico.

42. Si deseas conocer los resultados de esta investigación, escribe tu correo electrónico.



Anexo D

Entrevista semiestructurada

Entrevista Semiestructurada

Preguntas Personales (P)

7. ¿Cómo te acercaste a la música?
8. ¿Por qué decidiste estudiar música en la universidad?
9. ¿Cómo practicas tu instrumento cada día?
10. ¿Cómo describirías tu estado anímico, emocional o psicológico, en este momento?
11. ¿Te estresas con facilidad? (S/N) ¿qué factores o situaciones te causan estrés?
12. ¿Cómo manejas el estrés?

Preguntas Académicas (A)

11. ¿La Licenciatura en Música es adecuada para el campo laboral actual? ¿Por qué?
12. ¿La Licenciatura en Música ha cumplido con tus expectativas? ¿Cómo?
13. ¿Qué factores obstaculizan tu aprendizaje como estudiante de la Licenciatura en Música?
14. ¿Existen circunstancias académicas particulares que te generen ansiedad o incomodidad? Describe en detalle.
15. Como (hombre/mujer), ¿cuáles son las ventajas y desventajas que has vivido en la universidad y cómo han afectado tu bienestar mental?

Preguntas Sociales (S)

5. ¿En qué medida consideras que la sociedad valora el estudio de la música a nivel universitario, como un campo profesional?
 6. ¿Tus responsabilidades familiares influyen (positiva o negativamente) tu estudio musical? ¿De qué manera?
 7. ¿Cómo te apoya tu familia en tus estudios de música? (padres, cónyuge...)
 8. ¿De qué manera consideras que la relación con tus docentes influye en tus estudios de Licenciatura en Música?
 9. ¿De qué manera consideras que la relación con tus compañeros influye en tu aprendizaje musical?
 10. ¿De qué manera percibes que tu relación con amigos, dentro o fuera de la escuela, influye en tu aprendizaje musical?
-



Anexo E

Comparación de los Inventarios Originales

Ítems originales			
Instrum ento	ABQ	SBI-U español	MBI-SS
Autor	Raedeke y Smith, 2001	Boada-Grau et al, 2015	Schaufeli et al., (2002)
Acrónimo			
/1º			
Dimensió n	E (Emotional/Physical Exhaustion)	Agotamiento del trabajo universitario	EX (Exhaustion)
Ítems	I feel physically worn out from swimming I feel overly tired from swim team participation I just feel like I don't have any energy I feel so tired of my training that I have trouble finding energy to do other things I feel "wiped out" from swimming I feel fatigued when I think about having to go to practice I feel emotionally drained from my swim participation	Me siento agobiado/a por el trabajo académico A menudo me cuesta dormir por temas relacionados con mi trabajo académico Me obsesiono con temas relacionados con mi trabajo académico durante mi tiempo libre La presión de mi trabajo universitario me causa problemas en mis relaciones personales con los demás	I feel emotionally drained by my studies I feel used up at the end of a day at university I feel tired when I get up in the morning and I have to face another day at the university Studying or attending a class is really a strain for me I feel burned out from my studies



**Acrónimo
o/2º
Dimensión**

D (Swimming Devaluation)

**CIN (Cinismo hacia el sentido
universitario)**

CY (Cynicism)

Ítems

Swimming is less important to me than it used to be

I don't care as much about my swim performance as I used to
I'm just not into swimming like I used to be

I feel less concerned about being successful in swimming that I used to

The effort I spend in swimming would be better spent doing other things

Sometimes I wonder if swimming is worth all the time and energy, I put into it

I feel swimming is positively influencing my life

Siento una falta de motivación en mis actividades universitarias, y a menudo, pienso en dejarlo

Siento que estoy perdiendo interés en mi trabajo académico

Me pregunto constantemente si mi trabajo académico tiene algún significado

I have become less interested in my studies since my enrollment at the university

I have become less enthusiastic about my studies

I have become more cynical about the potential usefulness of my studies

I doubt the significance of my studies

**Acrónimo
o/3º
Dimensión**

**RA (Reduced Sense of
Swimming Accomplishment)**

**INAD (Sentido de inadecuación a la
universidad)**

EF (Professional Efficacy)

It seems no matter what I do, I don't swim as well as I should

A menudo tengo una sensación de insuficiencia en mis actividades universitarias

I can effectively solve the problems that arise in my studies



Ítems

I am not performing up to my ability in swimming

I feel successful at swimming
I don't feel confident about my swim ability

My swimming is really going downhill

Solía tener unas expectativas más altas de mi trabajo académico que las que tengo ahora

I believe that I make an effective contribution to the classes that I attend

In my opinion, I am a good student
I feel stimulated when I achieve my study goals

I have learned many interesting things during the course of my studies

During class I feel confident that I am effective in getting things done

Acrónimo o/4° Dimensión

RA (Sense of Swimming Accomplishment)

Ítems

I have accomplished many worthwhile things in swimming
I've done well at meeting the goals I've set for myself in swimming

Escala

Escala tipo-Likert 7 puntos

- 0) Never
- 1) A few times a year
- 2) Once a month or less
- 3) A few times a month
- 4) Once a week
- 5) A few times a week

Escala Likert 6 puntos

- 1) Totalmente en desacuerdo
- 2) En desacuerdo
- 3) Relativamente en desacuerdo
- 4) Relativamente de acuerdo
- 5) De acuerdo
- 6) Totalmente de acuerdo

Escala tipo-Likert 7 puntos

- 0) Never



6) Every day

6) Always



Anexo F

Comparación, Traducción y Modificación de los Ítems Seleccionados de los Inventarios Originales

Comparación, traducción y modificación de los ítems seleccionados de los inventarios originales		
Reactivo original	VS Acrónimo/ 1º Dimensión	Traducido y adaptado
AGO (Agotamiento físico/emocional)		AGO (Agotamiento físico/emocional)
ABQ E (Emotional/Physical Exhaustion)		
I feel physically worn out from swimming	Ítems	Me siento físicamente agotado a causa de mi estudio musical (recitales, estudios, ejercicios, práctica)
I feel "wiped out" from swimming		Me siento abrumado por el estudio de la música
I feel emotionally drained from my swim participation		Me siento emocionalmente agotado debido a las exigencias académicas
I feel so tired of my training that I have trouble finding energy to do other things		Estoy exhausto por las demandas físicas y mentales de mi instrumento
SBI Agotamiento del trabajo universitario		
A menudo me cuesta dormir por temas relacionados con mis responsabilidades universitarias		A menudo me cuesta dormir por temas relacionados con mis responsabilidades universitarias
La presión de mis responsabilidades académicas me causa problemas en mis relaciones personales con los demás		La presión de mis responsabilidades académicas me causa problemas en mis relaciones personales con los demás
CIN (Cinismo)	Acrónimo/ 2º Dimensión	CIN (Cinismo adquirido)
ABQ D (Swimming Devaluation)	Ítems	



I have negative feeling toward swimming

I feel less concerned about being successful in swimming that I used to

SBI CIN (Cinismo hacia el sentido universitario)

Me pregunto constantemente si mi trabajo académico tiene algún significado

A menudo tengo una sensación de insuficiencia en mis actividades universitarias

Siento que estoy perdiendo interés en mi trabajo académico

MBI-SS (CY Cynicism)

I have become less enthusiastic about my studies

I have become more cynical about the potential usefulness of my studies

**AE (Bajo nivel de Autoeficacia)
ABQ (RA (Reduced Sense of Swimming
Accomplishment)**

I'm accomplishing many worthwhile things in swimming

I'm not performing up to my ability in swimming

it seems that no matter what I do, I don't swim as well as I should

I feel successful at swimming

I'm not achieving much in swimming

Tengo sentimientos negativos hacia mi estudio musical universitario

Me siento menos preocupado(a) en mi éxito como estudiante de música de lo que solía hacerlo

* Me pregunto constantemente si mi esfuerzo en la licenciatura en música tiene algún sentido (motivación, devaluación)

A menudo pienso en abandonar mis estudios universitarios (Amotivación)

Siento que estoy perdiendo interés en mi trabajo académico (motivación)

Me he vuelto menos entusiasta con mis estudios superiores en música (Motivación)

Me he vuelto más cínico con respecto a la utilidad potencial de mis estudios en música

**Acrónimo/
3º**

Dimensión

AE (Bajo nivel de Autoeficacia)

Ítems

Estoy logrando muchas cosas que valen la pena en música (Positiva)

No estoy desempeñándome (rindiendo) a la altura de mis capacidades dentro de mi carrera

Parece que no importa lo que haga, no logró tocar tan bien como debería

Me siento exitoso en mi carrera (Positiva)

No estoy logrando mucho en mi carrera académica musical

**INAD (Sentido de inadecuación a la universidad)**

A menudo tengo una sensación de insuficiencia en mis actividades universitarias

Solía tener unas expectativas más altas de mi trabajo académico que las que tengo ahora

A menudo tengo una sensación de insuficiencia en mis actividades universitarias

Solía tener unas expectativas más altas de mis responsabilidades académicas que las que tengo ahora

**Acrónimo/
4º**

Dimensión

Ítems

DEV (Devaluation)

I don't care as much about my swim performance as I used to

I feel less concerned about being successful in swimming that I used to

DEV (Devaluación)

No me preocupo demasiado con respecto a mi desempeño en mi estudio como solía hacerlo

Solía tener unas expectativas más altas de mi práctica instrumental que las que tengo ahora



Anexo G

Ítems y Dimensiones Propuestos para el Instrumento

Ítems y dimensiones propuestos para el instrumento	
Dimensiones	Ítems
Agotamiento Físico/Emocional	• He tenido una práctica instrumental tan intensa, al punto de fatigar mis músculos/articulaciones. • Mi capacidad técnico-interpretativa ha disminuido en lugar de avanzar. • Mis calificaciones se han visto afectadas por el agotamiento que siento. • Durante mi tiempo libre, me he obsesionado con temas relacionados a mi estudio musical. • He sufrido más afecciones médicas que de costumbre, tal como dolores de cabeza, inflamaciones, infecciones, entre otros padecimientos.
Bajo Nivel de Autoeficacia Percibida	• Con respecto a mi licenciatura en música, he sentido que la he realizado de manera correcta.
a) Actitud Cínica Adquirido	• He adquirido una fuerte sensación de apatía hacia las materias de la licenciatura en música. • Me han preocupado menos mis incumplimientos escolares. • Me he vuelto intolerante con la comunidad académica que me rodea. • He sentido que ya no me importan para nada mis estudios teórico-prácticos.
b) Devaluación	• Como estudiante de música, me he sentido fracasado/a.
c) Amotivación	• Por falta de motivación, ya no me interesa lo que suceda con mi licenciatura en música. • Me he dado cuenta de que la licenciatura en música no es lo que realmente esperaba.

**Anexo H****Medias y desviación estándar de estresores académicos***Medias y desviación estándar de estresores académicos*

No.	Ítem	M	DE
A13	Falta de infraestructura adecuada	3.52	1.362
A6	Falta de contenidos académicos de mi interés	3.47	1.284
A7	Materias desactualizadas	3.40	1.374
A8	Programas de estudios inadecuados para el campo laboral	3.39	1.352
A14	El mal estado de las instalaciones de la universidad	3.39	1.328
A12	Malas prácticas administrativas	3.33	1.467
A5	Limitadas posibilidades de cursar materias optativas	3.31	1.494
A4	Insuficientes materias prácticas	3.26	1.341
A10	Docentes mal preparados	3.11	1.503
A9	Horarios de clases inadecuados	3.02	1.483
A11	Malas prácticas docentes	2.97	1.500
A2	Conocimientos prácticos insuficientes	2.85	1.290
A1	Conocimientos teóricos insuficientes	2.61	1.355
A3	Exceso de materias teóricas en la licenciatura en música	2.53	1.314

Medias y desviación estándar de estresores sociales

No	Ítem	M	DE
S17	Falta de valor que la sociedad le atribuye al quehacer musical	3.11	1.519
S1	Responsabilidades familiares	2.68	1.394
S2	Problemas familiares	2.59	1.418
S4	Altas expectativas familiares	2.36	1.453
S8	Altas expectativas de mi maestro de instrumento	2.33	1.303
S12	Mala relación con algunos docentes	2.23	1.388
S11	Actitud descalificante de los maestros	2.22	1.415
S6	Opiniones negativas de mi familia y amigos hacia mi carrera	2.19	1.354
S7	Presión que ejerce mi maestro de instrumento hacia mí	2.16	1.242
S16	Relación competitiva entre compañeros	2.10	1.261
S14	Mala relación entre docentes	2.05	1.322
S3	Falta de apoyo familiar	2.02	1.337
S9	Bajas expectativas de mi maestro de instrumento	1.94	1.246



S10	Relación con mi maestro de instrumento	1.88	1.279
S15	Relación con los Administrativos	1.88	1.271
S5	Bajas expectativas familiares	1.87	1.269
S13	Mala relación con algunos compañeros	1.86	1.204

Medias y desviación estándar de estresores personales

No	Ítem	<i>M</i>	<i>DE</i>
P7	Inseguridad en mis capacidades como músico	3.69	1.402
P6	Altas expectativas personales	3.67	1.404
P1	Falta de práctica vocal/instrumental	3.46	1.346
P8	Malos hábitos de sueño	3.45	1.452
P5	Falta de tiempo libre	3.33	1.482
P3	Necesidad de trabajar y estudiar	3.06	1.602
P9	Malos hábitos alimenticios	3.03	1.400
P4	Necesidades económicas	2.94	1.573
P10	Falta de ejercicio físico	2.85	1.473
P2	Bajo nivel técnico en la ejecución de mi instrumento	2.80	1.350



11 de septiembre de 2023

Anexo I**Carta de Autorización Institucional****SIP/373/2023**

M.A. JESÚS XAVIER VENEGAS ARAGONES
DIRECTOR
FACULTAD DE ARTES
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA
PRESENTE. -

La presente es dirigida hacia usted con el motivo de obtener su autorización para llevar a cabo la implementación de dos instrumentos de investigación en el alumnado de la **institución a su cargo** que deseé participar en el proyecto. Esta investigación tiene por nombre: ***Aspectos Académicos, Sociales y Personales del Síndrome de Burnout Académico en Estudiantes Universitarios de Música***, la cual se está realizando como parte del **Doctorado en Educación, Artes y Humanidades**, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). De igual manera, solicito autorización para utilizar los datos estadísticos que recaba su institución al inicio de semestre del alumnado en la **Licenciatura en Música**. Los datos específicamente requeridos son: cantidad total de alumnos masculinos y femeninos inscritos en la Facultad en la licenciatura en música, cantidad de estudiantes masculinos y femeninos por semestre e instrumento al cual están inscritos. Esto con la finalidad de recabar los datos necesarios para implementar de manera correcta los instrumentos creados para esta investigación.

Esta investigación tiene como propósito estudiar la relación entre los aspectos académicos, sociales e intrapersonales en la posible incidencia del Síndrome de *Burnout Académico* (SBA) en los estudiantes de música en el norte de México. El primer instrumento de medición que se pretende utilizar es el **Inventario de Burnout para Estudiantes de Música en Nivel Superior (IBEMNS)**, el cual consta de un total de X ítems que recopilan datos de tres aspectos importantes dentro del Síndrome de *Burnout Académico*. Contestar el primer instrumento toma como máximo 30 minutos y la finalidad de este es detectar los niveles del Síndrome de *Burnout* en los estudiantes de música. En segundo término, se realizará una entrevista semi-estructurada de aproximadamente 15 preguntas con una duración cercana a una hora. La finalidad de este instrumento es detectar cuáles son los factores académicos, sociales e interpersonales que mayormente inciden en el alumnado para el desarrollo de SBA. La participación en esta investigación, contestando ambos instrumentos, es completamente voluntaria y no afectará en ninguna manera las calificaciones parciales o finales de los estudiantes que deseen participar. En cualquier momento los alumnos involucrados pueden elegir el no participar en la investigación o pedir que sus respuestas sean retiradas. Todos los datos recabados serán confidenciales y utilizados únicamente con fines académicos y estadísticos.

En caso de **SÍ** acceder a participar, favor de firmar la presente en la sección indicada.



Nombre y firma

En caso de cualquier duda, puede contactarnos a través de los siguientes correos electrónicos.

M. A. Jesús Iván Almanza Ponce

p238007@uach.mx

Dra. Patricia A. González Moreno (Directora de Tesis)

pagonzalez@uach.mx

Sin más y en espera de sus comentarios, reciba un saludo.

"LA CULTURA COMO GUÍA. LA HUMANIDAD COMO DESTINO"

DR. JORGE ALAN FLORES FLORES

SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

c.c.p. Secretaría académica



Anexo J



Oficio estancia de investigación

ADMINISTRACIÓN 2012-2028
Chihuahua, Chih., 22 de agosto de 2023
SIP/2023

DRA. KARLA MARÍA REYNOSO VARGAS
PROFESORA-INVESTIGADORA
ESCUELA SUPERIOR DE MÚSICA UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL
ESTADO DE DURANGO
P R E S E N T E.-

Por este conducto me permito enviarle un saludo, así como también solicitar su apoyo para que el estudiante **JESÚS IVÁN ALMANZA PONCE**, del programa de **Doctorado en Educación, Artes y Humanidades** de nuestra Facultad, realice en una Estancia de Investigación de manera virtual y presencial en el área que usted dirige, dentro del periodo comprendido del 4 de septiembre al 4 de octubre del presente año.

Título del trabajo de tesis: Aspectos Académicos, Sociales e Interpersonales que Influyen en una Mayor Incidencia del Síndrome de Burnout Académico en Estudiantes de Música en Nivel Superior.
Director de Tesis: Dra. Patricia A. González Moreno

Se anexa documento del plan de trabajo y las especificaciones de las actividades a desarrollar por el estudiante durante la estancia referida, mismo que ha sido avalado por su director de tesis.

Agradeciendo de antemano las atenciones brindadas a la presente, garantizándole que los resultados obtenidos durante la investigación serán de uso académico exclusivamente. Sin otro particular de momento, quedo de usted.

ATENTAMENTE
“LA CULTURA COMO GUÍA. LA HUMANIDAD COMO DESTINO”

DR. JORGE ALAN FLORES FLORES
SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

c.c.p. Minutario
JAFF/ean



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Sria. de Investigación y Posgrado

CAMPUS UNIVERSITARIO #1
C.P. 31130, Apartado postal: 744,
Tel. 52 (614) 413-3450 y 413-3449 Fax (614) 414-4932
Chihuahua, Chih., México.
ffyl@uach.mx



Reseña Biográfica

M. A. Jesús Iván Almanza Ponce

Originario de la ciudad de Chihuahua, Chihuahua, México. Maestro en Artes y Licenciado en Música egresado de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua. En dicha institución se desempeña como docente de licenciatura y maestría, impartiendo clases tanto de guitarra jazz como materias de historia, ensamble e investigación. Como guitarrista de Jazz, ha tocado en diferentes foros locales y nacionales, fue miembro cofundador del proyecto Huésped Jazz, el cual grabó el primer disco de Jazz contemporáneo con composiciones originales del estado de Chihuahua gracias al apoyo de PACMyC en el año 2014. Es el guitarrista principal de la Big ban Jazz Chihuahua y dirige su proyecto como solista de música original. Con una experiencia laboral en educación básica mayor a los 15 años en el subsistema estatal del SNTE sección 42 a impartido clases desde educación preescolar hasta media superior

Comenzó su trayectoria artística a temprana edad debido a la influencia de su padre Bladimir Almanza y su tío Salvador Almanza, mejor conocido como “el pintor musical de Chihuahua”. Ha tomado clases con personajes destacados en la escena nacional e internacional del Jazz como los guitarristas Shaun Mahoney, Ken Basman, Ilan Bar Lavi, Gilad Hekselman; los pianistas Alex Mercado, Héctor Infanzón, Edgar Donantes, Aaron Golberg; los contrabajista Agustín Bernal, Oscar Terán; el baterista Giovanni Figueroa, y el saxofonista Gerry López, entre otros. Tiene una mención en el libro Atlas del Jazz en México, y Enciclopedia fonográfica del Jazz en México 2 de Antonio Malacara. Ha participado en diferentes foros a nivel local y nacional, y ha tocado con distintos personajes locales, nacionales e internacionales. Actualmente, uno de los grandes intereses por parte



del M.A Iván Almanza, a parte del jazz, y la educación musical es la musicología y la musicoterapia.