

PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



“*Burnout* académico, regulación emocional y compromiso académico en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana”

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Psicología que presenta:

Nicolas Fernando Lozada Suarez

Asesora:

Mónica de los Milagros Cassaretto Bardales


Lima, 2026

INFORME DE SIMILITUD

Yo, Mónica de los Milagros Cassaretto Bardales, docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada “*Burnout* académico, regulación emocional y compromiso académico en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana” del autor Nicolas Fernando Lozada Suarez, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 15%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 18/02/2026.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno sino similitudes pues el tema que la tesista ha tomado para investigación ha sido investigado en otras poblaciones en tesis de estudiantes de psicología previas.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 18 de febrero del 2026

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora:	
<u>Cassaretto Bardales, Mónica de los Milagros</u>	
DNI: 09491245	Firma 
ORCID: 0000-0002-4880-6092	

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre burnout académico, regulación emocional y compromiso académico en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Participaron 115 estudiantes, 64 mujeres (55.7%) y 51 varones (44.3%), de diversas carreras y universidades, con edades entre 18 y 28 años ($M = 21.4$, $DE = 2.5$). Se empleó un diseño transversal y correlacional. Se aplicó el Inventario de Burnout para Estudiantes (MBI-SS), el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) y la Escala de Compromiso Académico (UWES-S-9). Los resultados mostraron que el burnout académico se correlacionó positivamente con la supresión emocional ($r = .38$, $p < .001$) y negativamente con la reevaluación cognitiva ($r = -.24$, $p = .008$). El compromiso académico se relacionó negativamente con el *burnout* global ($r = -.77$, $p < .001$), en particular con agotamiento ($r = -.51$, $p < .001$) y cinismo ($r = -.65$, $p < .001$), y positivamente con la autoeficacia académica ($r = .61$, $p < .001$). Por dimensiones, la supresión se asoció con agotamiento ($r = .40$, $p < .001$) y cinismo ($r = .24$, $p = .009$); la reevaluación se relacionó negativamente con cinismo ($r = -.29$, $p = .002$) y positivamente con autoeficacia ($r = .46$, $p < .001$). No hubo asociación entre reevaluación y agotamiento, ni entre supresión y autoeficacia. Los análisis de regresión múltiple mostraron que el compromiso académico predice significativamente menores niveles de *burnout* académico, mientras que la supresión emocional predice mayor nivel de *burnout*.

Palabras clave: *burnout* académico, regulación emocional, compromiso académico, estudiantes universitarios, Lima Metropolitana.

ABSTRACT

This study examined the relationships among academic *burnout*, emotion regulation, and academic engagement in university students from Metropolitan Lima. The sample comprised 115 students, including 64 women (55.7%) and 51 men (44.3%), from diverse universities, aged 18 to 28 years ($M = 21.4$, $SD = 2.5$). A cross-sectional, correlational design was used. The Maslach Burnout Inventory–Student Survey (MBI-SS), the Emotion Regulation Questionnaire (ERQ), and the Utrecht Work Engagement Scale–Student Version (UWES-S-9) were administered. Results showed that academic *burnout* correlated positively with expressive suppression ($r = .38$, $p < .001$) and negatively with cognitive reappraisal ($r = -.24$, $p = .008$). Academic engagement was negatively related to *burnout* ($r = -.77$, $p < .001$), particularly exhaustion ($r = -.51$, $p < .001$) and cynicism ($r = -.65$, $p < .001$), and positively related to academic efficacy ($r = .61$, $p < .001$). By dimensions, suppression was associated with exhaustion ($r = .40$, $p < .001$) and cynicism ($r = .24$, $p = .009$), whereas reappraisal was negatively associated with cynicism ($r = -.29$, $p = .002$) and positively associated with efficacy ($r = .46$, $p < .001$). No associations were found between reappraisal and exhaustion, or between suppression and efficacy. Multiple regression analyses indicated that academic engagement significantly predicted lower overall academic *burnout*, whereas expressive suppression predicted higher *burnout*.

Keywords: academic *burnout*; emotion regulation; academic engagement; university students; Metropolitan Lima.

Tabla de contenido

Introducción.....	1
Método.....	10
Medición	10
Procedimiento	13
Análisis de datos	14
Resultados.....	15
Discusión	17
Referencias	26
Apéndices	38
Apéndice A Consentimiento informado	39
Apéndice B: Prueba de confiabilidad para la prueba MBI SS.....	40
Apéndice C: Prueba de confiabilidad para la prueba ERQ.....	41
Apéndice D: Prueba de confiabilidad para la prueba UWES-S-9	42
Apéndice E Ficha de datos sociodemográficos	43
Apéndice F Descriptivos.....	44
Apéndice G prueba de normalidad	45

El tránsito por la universidad es una etapa emocionante, aunque también desafiante, en la vida de los estudiantes. Durante este tiempo, los jóvenes se enfrentan a presiones académicas, sociales y personales que pueden resultar abrumadoras. No se trata solo de aprobar exámenes y obtener buenas calificaciones, sino también de equilibrar una creciente independencia, la toma de decisiones sobre el futuro y las demandas de la vida social. Además, estas exigencias están moduladas por factores contextuales y personales, por ejemplo, los recursos y apoyos disponibles, que pueden amortiguar o agravar su impacto (Acoba et al., 2024; Bakker y Mostert, 2024; Lesener et al., 2020). En conjunto, tales demandas pueden afectar el bienestar y el rendimiento del estudiante si no se gestionan adecuadamente (Barbayannis et al., 2022; Pascoe et al., 2020).

Aunque muchos estudiantes logran adaptarse a estas exigencias, una proporción no menor presenta dificultades persistentes para sostener la motivación y el involucramiento con las tareas académicas. Este patrón se asocia con menor desempeño, mayor ausentismo y una mayor intención de abandono (Pascoe et al., 2020). Además, cuando las presiones académicas se mantienen en el tiempo, puede producirse un distanciamiento gradual de las demandas académicas, reflejado en menor constancia e involucramiento con el estudio, lo que genera estrés académico en los estudiantes (Deng et al., 2022; Pascoe et al., 2020).

A nivel internacional, la prevalencia de estrés académico en universitarios se incrementó durante el COVID-19. Un metaanálisis con 104 estudios en estudiantes estimó una prevalencia agrupada de estrés del 31% (Fang et al., 2022). En escenarios de enseñanza remota, otro metaanálisis con base de 36 estudios y 78 674 universitarios en total reportó prevalencias considerablemente más altas, con estrés ($\approx 71\%$), lo que sugiere que el formato remoto se asoció a mayor carga de malestar. (Xu y Wang, 2023). A modo de contraste con la población general, metaanálisis globales estimaron estrés psicológico en torno al 25%, por lo que las cifras cercanas a 70% deben circunscribirse a contextos remotos y no generalizarse a todo el estudiantado (Mahmud et al., 2023).

En el contexto peruano, un informe de la Red Peruana de Universidades, realizado en ocho universidades públicas con 3 201 estudiantes (semestre 2022-2) y publicado en 2024, halló que el 31.9% presentó sintomatología de estrés entre severa y extremadamente severa, evidenciando una alta carga de estrés tras la pandemia (Cassaretto et al., 2024). En universidades privadas, el Consorcio de Universidades realizó un estudio con 6978 estudiantes

evaluados entre marzo y mayo de 2024 (semestre 2024-I), el cual reportó que el 25% de los estudiantes presentaban estrés en rangos severos (Canessa et al., 2025).

El estrés académico tiene consecuencias amplias y acumulativas. Se asocia con peor calidad de sueño, fatiga diurna y somnolencia; lo que reduce la atención sostenida, memoria de trabajo y precisión en tareas, afectando el estudio y el desempeño (Busa et al., 2023; Huang et al., 2024). En el contexto académico, se traduce en menor persistencia, más distracciones, retraso en entregas y percepción de bajo rendimiento, creando un círculo que complica la vida académica del estudiante (Pascoe et al., 2020). Cuando estas consecuencias ocurren en un contexto de demandas académicas altas y cuando los recursos personales e institucionales no alcanzan para compensarlas, el estrés se vuelve crónico y aumenta el riesgo de *burnout* académico (Bakker y Mostert, 2024).

Por ello, resulta evidente que los estudiantes universitarios están constantemente expuestos a situaciones estresantes. Por consiguiente, destaca la relevancia de investigar acerca del síndrome de *burnout*. Este término fue acuñado por Freudenberg en 1974, quien lo empleó para describir un conjunto de síntomas tanto físicos como mentales que culminan en un estado de agotamiento, fatiga y frustración experimentado por el personal de salud debido a las condiciones laborales. Más adelante, Maslach y Jackson (1981) ampliaron este concepto y lo definieron como una manifestación conductual del estrés laboral. Inicialmente, se consideraba que el síndrome de *burnout* se aplicaba exclusivamente a individuos en entornos laborales. No obstante, con el tiempo, su aplicación se ha extendido a otros ámbitos, incluido el académico (Schaufeli et al., 2002).

En este sentido, se define al síndrome de *burnout* académico como un estado de agotamiento físico, mental y emocional producido por el prolongado involucramiento a situaciones generadoras de estrés que se encuentran relacionadas al entorno académico (Schaufeli et al., 2002). En consecuencia, aquellos que experimentan este síndrome terminan sintiéndose incapaces de afrontar los desafíos que se presentan en la educación universitaria al perder la motivación por estudiar (Maroco et al., 2020). Como resultado, surgen problemas como el absentismo, el abandono escolar y un bajo rendimiento académico. (Madigan y Curran, 2021).

El *burnout* académico tiene tres dimensiones, el agotamiento emocional, el cinismo y autoeficacia académica (Schaufeli et al., 2002). El agotamiento emocional, se puede definir como una reacción emocional negativa hacia los estudios y una sensación de estar exhausto

debido a las exigencias académicas. La segunda dimensión es conocida como cinismo, que se refiere a adoptar una actitud impersonal y poco empática, manifestando distancia en las interacciones tanto con los estudios como con los demás. Por último, la tercera dimensión es la disminución de la autoeficacia, lo que implica percibirse y sentirse incompetente como estudiante, teniendo expectativas bajas sobre el propio rendimiento académico.

En el contexto peruano, estudios recientes en universidades reportan niveles moderados de *burnout* académico y describen vínculos consistentes con factores académicos como la carga y la organización del estudio, así como con variables psicosociales como el estrés percibido y el apoyo disponible (Huamán, 2024). Durante la pandemia se publicaron estimaciones de prevalencia basadas en agotamiento emocional en muestras universitarias, evidenciando una carga relevante del fenómeno en el país (Seperak y Fernandez, 2021). De igual forma, estudios transversales en universidades públicas reportan niveles globales moderados de *burnout* con el MBI-SS, lo que confirma su vigencia en el escenario post pandemia (Salas et al., 2024).

En lo que respecta a las consecuencias del *burnout* académico en estudiantes universitarios, en términos de salud mental, en población universitaria, se asocia con ausentismo de las actividades curriculares, visibles en reducción de la asistencia a clases y menor participación, así como con una mayor intención de abandono de los estudios (Olson et al., 2025; Salmela-Aro et al., 2022). De hecho, evidencia reciente indica que el cansancio emocional al inicio del semestre predice la intención de abandono al término de este, lo que sitúa al agotamiento en el *burnout* como un indicador temprano en la trayectoria hacia la desvinculación académica (Maroco et al., 2020). En el bienestar subjetivo, niveles elevados de *burnout* se vinculan con menor satisfacción con la vida, reforzando procesos de aislamiento aun cuando la continuidad académica no haya cesado (Shim y Go, 2025).

A nivel institucional y sistémico, el aumento de la intención de abandono y la menor integración académica se traducen en costos económicos y sociales asociados a la deserción en educación superior, lo que subraya la necesidad de intervenciones preventivas que contengan estas trayectorias (Véliz y Ortega, 2023). En otras palabras, el *burnout* académico podría erosionar la participación, favorece patrones conductuales de riesgo y deteriora el bienestar e integración social, alimentando la cadena que conduce a la desvinculación y al abandono estudiantil (Olson et al., 2025; Shim y Go, 2025).

Desde una perspectiva institucional, el *burnout* académico también tiene implicancias económicas y estructurales importantes. Estudiantes con niveles elevados de agotamiento presentan mayores tasas de ausentismo, deserción y bajo rendimiento, lo cual repercute directamente en los indicadores de eficiencia interna de las universidades (Álvarez-Pérez et al., 2021). Estos efectos, a su vez, implican costos para las instituciones educativas, las familias y el Estado, tanto por el uso ineficiente de los recursos como por el impacto en la empleabilidad futura de los jóvenes (Valiente et al., 2020).

En línea con la problemática mencionada, es importante explorar los diversos factores que pueden favorecer al desarrollo del síndrome de *burnout* académico. En este sentido, este fenómeno se caracteriza por ser multifacético, involucrando aspectos que van desde las exigencias académicas elevadas y los desafíos para equilibrar las responsabilidades, hasta cuestiones personales como falta de apoyo social o la carencia de habilidades para gestionar el estrés (Schaufeli et al., 2002).

Las dificultades en afrontamiento, planificación y gestión del tiempo, junto con un bajo sentido de control, elevan las demandas percibidas y se asocian con mayores niveles de *burnout* (Robotham, 2008; Salmela-Aro et al., 2022). Además, estresores como la sobrecarga académica y la retroalimentación insuficiente intensifican el agotamiento y el distanciamiento con los estudios (Lesener et al., 2020). Cuando el balance se inclina hacia altas demandas y escasos recursos, aumenta el agotamiento y el cinismo, debilitando el vínculo del estudiante con sus tareas y con la institución. Por el contrario, disponer de recursos de estudio y recursos personales se asocia de forma consistente con menos *burnout* y mayor compromiso académico (Bakker y Mostert 2024; Lesener et al., 2020). La presencia de recursos motivacionales fomenta un estado motivacional positivo y persistente hacia el estudio, es decir, compromiso académico (Schaufeli, 2021).

En este contexto, el compromiso académico cobra relevancia. El término compromiso fue acuñado por Kahn (1990) para describir una conexión emocional y motivacional profunda con las responsabilidades laborales y, con el tiempo, se extendió al ámbito educativo. En educación superior, Astin (1999) lo entendió como la cantidad de energía física y mental que el estudiante dedica a su aprendizaje y a las experiencias académicas. Así, el compromiso académico se concibe como un recurso que fortalece la implicación sostenida del estudiante y protege frente al desgaste derivado de altas demandas.

En ese sentido, el compromiso académico se considera desde una perspectiva conductual y psicológica (Horstmanshof y Zimitat, 2007). Desde la perspectiva conductual, algunas investigaciones vieron el compromiso con el estudio como un resultado de una combinación de intenciones y una integración académica y social exitosa dentro del ambiente de estudio (Tinto, 2012). Por ejemplo, McInnis (2001) vio el compromiso como una combinación de aplicación intelectual, diligencia y participación en la comunidad de aprendizaje, sustentada por un sentido de propósito. Desde un nivel psicológico, ha habido informes que señalan que el compromiso puede ser una medida de la implicación del estudiante con los estudios universitarios y que representa la cantidad de energía física y psicológica que el estudiante dedica a la experiencia académica (Astin, 1999; Bakker y Mostert, 2024).

Sin embargo, el modelo teórico con mayor respaldo empírico sobre el compromiso académico es el propuesto por Schaufeli et al., (2002), quienes definen este constructo como un estado motivacional positivo, persistente y específico del contexto académico que experimentan los estudiantes en relación con sus actividades de aprendizaje. Esta definición no se limita a describir una actitud puntual o una emoción transitoria, sino que alude a un patrón relativamente estable de involucramiento emocional, cognitivo y conductual con las tareas académicas. (Carmona-Halty et al., 2021).

El modelo está compuesto por tres dimensiones interrelacionadas. La primera es el vigor, que se refiere a los altos niveles de energía y resistencia mental que el estudiante experimenta mientras estudia, así como a la disposición a persistir frente a las dificultades. La segunda dimensión es la dedicación, entendida como un fuerte compromiso con el estudio, acompañado de sentimientos de entusiasmo, inspiración y desafío frente al aprendizaje. Finalmente, la dimensión de absorción describe un estado de concentración plena, donde el estudiante se encuentra profundamente inmerso en sus actividades académicas, hasta el punto de que el tiempo parece pasar rápidamente y resulta difícil desconectarse de la tarea (Schaufeli et al., 2002; Carmona-Halty et al., 2021).

El compromiso académico se relaciona de manera inversa con el *burnout* académico, en particular con agotamiento emocional y cinismo (Olson et al., 2023; Schaufeli et al., 2002; Wang et al., 2021). Esta pauta es coherente con el Modelo de Demandas y Recursos Laborales (JD-R), un marco original de estrés ocupacional que sostiene que las demandas elevadas agotan la energía y favorecen el *burnout*, mientras que los recursos promueven estados motivacionales positivos como el compromiso (Bakker y Demerouti, 2013; Schaufeli y Bakker, 2004). En el

ámbito educativo, es conocida como Modelo de Demandas y Recursos del Estudio (SD-R), muestra que recursos de estudio y personales como el apoyo docente, la autonomía, la claridad de metas y la autoeficacia predicen mayor vigor, dedicación y absorción, en tanto que carga de trabajo, presión temporal o ambigüedad de rol se asocian con más agotamiento y distanciamiento (Lesener et al., 2020; Wang et al., 2021). En conjunto, cuando los recursos están presentes, el compromiso académico aumenta y el *burnout* disminuye, y cuando predominan las demandas, ocurre el patrón opuesto (Bakker y Demerouti, 2013; Lesener et al., 2020).

La evidencia empírica respalda este patrón. En China, un estudio con 730 estudiantes de enfermería halló el compromiso se asoció negativamente con el *burnout* académico y medió el efecto de recursos personales (Wang et al., 2021). De forma consistente, en una muestra de 450 estudiantes universitarios alemanes se observaron correlaciones negativas entre *burnout* académico y compromiso (Olson et al., 2023). A su vez, en un estudio en España, en el cual participaron 1009 estudiantes de enfermería Liébana et al. (2018) hallaron que el compromiso se correlacionaba negativamente con el agotamiento y el cinismo, y positivamente con la eficacia académica.

En contextos latinoamericanos se observa el mismo patrón, en Chile, un estudio con 201 estudiantes de Enfermería encontró una correlación negativa significativa entre *burnout* académico y compromiso, evidenciando que, a mayor compromiso, menor agotamiento y cinismo (Ardiles et al., 2023). Asimismo, Irarrázabal et al. (2020) analizaron a 412 estudiantes de pregrado en Perú y reportaron correlaciones significativas; el compromiso se relaciona negativamente con el agotamiento emocional y positivamente con la autoeficacia académica en estudiantes de pregrado.

Por otro lado, en el contexto de la investigación sobre el síndrome de *burnout* académico, la literatura ha explorado la presencia de diversas variables personales que juegan un papel importante en su desarrollo y una de ellas es la regulación emocional. Esta se puede definir como el proceso por el cual se modula, modifica y/o se redirige una emoción para emitir respuestas emocionales en función de determinados objetivos y metas (Gross, 1998). A su vez, comprende aquellos procesos externos e internos responsables de evaluar y modificar nuestras reacciones emocionales para cumplir nuestras metas (Thompson, 1994).

Este procedimiento puede manifestarse de manera consciente o inconsciente, de forma intencionada o automática, y su finalidad puede ser la disminución, ampliación o conservación de la emoción experimentada por la persona (Gross, 1998). Estos procesos no solo facilitan el retorno a nuestro estado de ánimo previo con mayor o menor rapidez, sino que también desempeñan un papel en la aparición y el mantenimiento de diversos problemas físicos y psicológicos (Hervás y Jódar, 2008). Asimismo, la literatura menciona que la regulación emocional desempeña un papel crítico en cómo los estudiantes afrontan el estrés y las demandas académicas (Cabanach et al., 2011).

Uno de los modelos teóricos más aceptados para la evaluación de la regulación emocional es el planteado por Gross (1998) el cual, presenta dos grandes grupos de técnicas de regulación emocional. Por un lado, la reevaluación cognitiva, involucra cambios en la percepción y la consideración de las implicaciones de una situación emocional antes de que ocurra; por otro lado, la supresión expresiva, que se relaciona con la gestión de una respuesta emocional una vez que esta ha comenzado, incluyendo la inhibición de expresiones emocionales.

El modelo de Gross sugiere que las respuestas emocionales de un individuo están influenciadas por sus estrategias de regulación emocional, que son reacciones adaptativas o mal adaptativas a estresores como la presión académica. Dado que el estrés académico influye en gran medida en el agotamiento escolar (Fariborz et al., 2019; Jiang et al., 2021), las estrategias de regulación emocional que los estudiantes utilizan para manejar este estrés pueden impactar su probabilidad de experimentar agotamiento. En esencia, si un estudiante emplea estrategias eficientes o enfrenta dificultades en la regulación emocional, podría influir en su susceptibilidad al *burnout* académico (Iuga y David, 2024).

Estudios transversales en educación superior corroboran este patrón. En un estudio donde participaron 550 estudiantes de Estados Unidos, el análisis correlacional mostró que la reevaluación cognitiva se asocia negativamente con el *burnout*, mientras que la supresión expresiva se asocia de forma positiva (Seibert et al., 2017). De igual forma, trabajos que incorporan indicadores cognitivos específicos muestran que la rumiación intrusiva se correlaciona positivamente con el *burnout* académico, mientras que la reevaluación se correlaciona negativamente y puede atenuar estadísticamente la relación entre rumiación y desgaste (He et al., 2023). En el contexto latinoamericano, la regulación emocional como habilidad se asocia negativamente con el *burnout* académico y media estadísticamente la

relación entre estresores académicos y el síndrome (Merino et al., 2024). Estas evidencias respaldan a nivel correlacional que dificultades de regulación y estrategias desadaptativas se relacionan con más agotamiento y cinismo, mientras que estrategias adaptativas se relacionan con menos *burnout*, en línea con la teoría de Gross y con modelos de demandas–recursos aplicados a población estudiantil (Gross, 2015; Iuga y David, 2024).

Desarrollar un estudio de este tipo es relevante por diversos motivos. En el Perú, informes recientes en universidades públicas y privadas muestran una carga elevada de estrés en estudiantes (Canessa et al., 2025; Cassaretto et al., 2024); las cuales, de no gestionarse podrían aumentar el riesgo de *burnout* académico. Asimismo, la evidencia local sobre *burnout* sigue siendo fragmentaria (muestras moderadas, foco en periodos de pandemia o en indicadores parciales), y casi no existen estudios que examinen simultáneamente su relación con la regulación emocional y el compromiso académico, vínculos respaldados por literatura internacional (Iuga y David, 2024; Pascoe et al., 2020; Schaufeli et al., 2002). Sumado a ello, las particularidades del contexto local, como la alta prevalencia de estrés en universitarios peruanos y las desigualdades en recursos académicos e institucionales, hacen necesario generar evidencia específica sobre estas relaciones en Lima Metropolitana.

Por otro lado, este estudio tiene una relevancia práctica al identificar qué estrategias de regulación emocional y qué dimensiones del compromiso académico funcionan como potenciales factores de riesgo o de protección frente al *burnout*. Esta información puede orientar a las universidades en el diseño de programas de prevención y promoción de la salud mental, tales como talleres de manejo emocional, espacios de mentoría o estrategias para fortalecer el sentido de propósito en los estudiantes (Caballero et al., 2015; Schaufeli et al., 2022). De este modo, la investigación no solo aporta a la literatura científica sobre el *burnout* académico en el contexto peruano, sino que también ofrece herramientas aplicables para la implementación de políticas educativas que favorezcan el bienestar, el rendimiento y la permanencia de los jóvenes en la educación superior.

En suma, esta investigación tiene por objetivo examinar las relaciones entre el *burnout* académico y sus dimensiones con, la regulación emocional y el compromiso académico en un grupo de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. En caso se hallen relaciones significativas, se evaluará el rol predictor de la regulación emocional y/o del compromiso sobre el *burnout*. Finalmente, se explorarán diferencias en los niveles de estas variables según sexo, percepción de rendimiento académico, situación laboral y tipo de familia. Para llevar a cabo la

investigación, se seguirá un diseño cuantitativo de recojo de información de un solo momento en la que se levantará información de las variables descritas.



Método

Participantes

Participaron 115 estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, 64 mujeres (55.7%) y 51 varones (44.3%), de distintas carreras y universidades, con edades entre 18 y 28 años ($M = 21.4$, $DE = 2.5$). Se tuvieron en cuenta criterios de inclusión tales como ser mayor de edad, tener entre 18 y 30 años; estudiar en una universidad de Lima y encontrarse matriculado en el semestre 2024-1. De igual manera, se establecieron criterios de exclusión como ser menor de edad, estudiar en algún instituto o universidad fuera de Lima, no estar estudiando actualmente y también no haber completado adecuadamente la ficha de datos sociodemográficos.

Asimismo, se recogió la percepción de rendimiento académico mediante una pregunta de autorreporte con cinco opciones de respuesta (muy malo, malo, regular, bueno y muy bueno) codificada de 1 a 5 ($M = 3.66$; $DE = 0.68$). Por otro lado, el tipo de convivencia familiar se evaluó a través de la pregunta “¿Con quién vives?”, con las alternativas: solo, familia nuclear, familia extensa, familia monoparental u otro. Debido al tamaño reducido en algunas categorías, para los análisis comparativos esta variable se recodificó en dos grupos; vive solo (27%) o vive en familia (73%), agrupando familia nuclear, extensa, monoparental y “otro”.

A su vez, respecto a las universidades, el 91% de los participantes fueron de universidades privadas, mientras que solo el 9% fueron estudiantes de universidades públicas, de igual forma las carreras de los participantes fueron muy dispersas, siendo que las de mayor número fueron psicología (28%), ingenierías (16.5%), derecho (12.4%) y arquitectura (9.8%).

Respecto a los criterios éticos, cada participante llenó un consentimiento informado en el que se describe el objetivo del estudio y aspectos generales en los que se aseguraba la confidencialidad. Asimismo, en el consentimiento se les indicaba que su participación sería anónima (*Apéndice A*).

Medición

El *burnout* académico se evaluó con el Inventario de Burnout de Maslach para Estudiantes (Maslach Burnout Inventory–Student Survey, MBI-SS), versión estudiantil desarrollada por Schaufeli y colegas (2002). El MBI-SS consta de 15 ítems con formato de

respuesta tipo Likert de 7 puntos (0 = “nunca” a 6 = “siempre”) y evalúa tres dimensiones: Agotamiento, Cinismo y Autoeficacia académica reducida.

Para el desarrollo del instrumento, Schaufeli et al. (2002) llevaron a cabo un estudio para evaluar las propiedades psicométricas del MBI-SS en un grupo de 1661 estudiantes de Portugal, España y Países Bajos, reportándose un modelo trifactorial con índices de ajuste adecuados variando ligeramente de acuerdo con el país (CFI entre .93 y .97; TLI entre .90 y .96; RMSEA = .06). Respecto a consistencias internas, el promedio entre países fue de $\alpha = .78$ para agotamiento, $\alpha = .82$ para cinismo y $\alpha = .71$ para autoeficacia (Schaufeli et al., 2002).

En Perú, Correa y colaboradores (2019) validaron el MBI-SS con 223 estudiantes de Medicina de la Universidad Ricardo Palma. Reportaron un KMO de .81 y una prueba de Bartlett significativa ($p < .001$). Identificaron tres factores que explican el 55.4 % de la varianza. La confiabilidad global fue de un alfa de .79. Por subescalas: Agotamiento .85, Cinismo .62 y Autoeficacia .74.

En el presente estudio se consideró pertinente analizar el *burnout* tanto por dimensiones como mediante un puntaje global. A nivel psicométrico, cuando los factores de primer orden presentan correlaciones elevadas, puede considerarse la evaluación de modelos jerárquicos de orden superior (Doll et al., 1994). En el caso del *burnout*, este tipo de interrelaciones entre dimensiones ha sido reportado en estudios psicométricos; por ejemplo, en una validación en Sudáfrica con una muestra de 2340 estudiantes, se observó una correlación alta entre Agotamiento y Cinismo ($r = .747$), así como relaciones fuertes entre Cinismo y Eficacia ($r = -.629$) y entre Agotamiento y Eficacia ($r = -.553$) (Smit et al., 2025).

Además, investigaciones psicométricas han evaluado explícitamente modelos jerárquicos con factor de segundo orden para el MBI-SS, conceptualizando el *burnout* como un constructo general que se manifiesta a través de sus dimensiones. En esa línea, Maroco y Campos (2012) proponen que el *burnout* puede entenderse como un constructo global que se expresa a través de sus componentes, representándolo mediante un modelo en el que las dimensiones funcionan como manifestaciones de un factor más amplio. De forma consistente, López-Gómez et al. (2025) compararon un modelo que considera únicamente las tres dimensiones con otro que incorpora un factor general de *burnout* sobre ellas, encontrando un ajuste adecuado para esta última representación jerárquica. En esa línea, además del análisis por dimensiones, se consideró pertinente incluir un componente global del *burnout*.

Para el presente estudio, el instrumento (*Ver apéndice B*), reportó un alfa de Cronbach de .84 para la dimensión de Agotamiento emocional, .81 en la dimensión de Cinismo, .84 en la dimensión de Autoeficacia académica y .85 para el total del *burnout* académico.

La regulación emocional se midió con el Cuestionario de Regulación Emocional (Emotion Regulation Questionnaire, ERQ) de Gross y John (2003), en su adaptación al español (Cabello et al., 2013). El ERQ está compuesto por 10 ítems con formato Likert de 7 puntos (1 = “totalmente en desacuerdo” a 7 = “totalmente de acuerdo”) y evalúa dos estrategias: Reevaluación cognitiva y Supresión expresiva.

Para el desarrollo del ERQ, Gross y John (2003) trabajaron con 1 483 estudiantes universitarios de Estados Unidos y, mediante análisis factorial exploratorio, confirmaron una estructura de dos factores que explicó cerca del 50 % de la varianza, con consistencia interna adecuada en ambas subescalas: alfa .79 en reevaluación y .73 en supresión, y estabilidad test retest a tres meses $r = .69$.

En el Perú, Gargurevich y Matos (2010) adaptaron y validaron el Cuestionario de Regulación Emocional en 320 estudiantes universitarios de dos universidades privadas de Lima; confirmaron la estructura bifactorial (reevaluación y supresión) mediante análisis factorial confirmatorio y reportaron un ajuste aceptable ($S-B\chi^2(30) = 80.41$, CFI = .90, RMSEA = .073). Para el presente estudio, el instrumento (*Ver apéndice C*), reportó un alfa de Cronbach de .71 para la dimensión de Reevaluación cognitiva y .70 en la dimensión de Supresión emocional.

El compromiso académico se evaluó con la Escala Utrecht de Compromiso Académico (Utrecht Work Engagement Scale–Student, 9-item, UWES-9S), desarrollada por Schaufeli y colaboradores. La escala comprende 9 ítems distribuidos en tres dimensiones teóricas: vigor, dedicación y absorción, con formato de respuesta tipo Likert de 7 puntos (0 = “nunca” a 6 = “siempre”). Para el desarrollo del instrumento realizaron la validación original con estudiantes universitarios de la Universidad de Utrecht (Países Bajos) en dos cohortes (2000: N = 292; 2003: N = 235; total N = 527). Mediante análisis factorial confirmatorio se confirmó el modelo trifactorial (Vigor, Dedicación y Absorción), obteniéndose índices de ajuste adecuados ($\chi^2/gf = 3.86$; CFI = .95; TLI = .92; GFI = .96; RMSEA = .07). Las consistencias internas fueron aceptables en las subescalas ($\alpha = .73-.76$) y altas para la puntuación total ($\alpha = .84$), respaldando

la versión de 9 ítems frente a la versión estudiantil larga y su estructura de tres factores correlacionados.

La versión original estudiantil se trabajó en una muestra de 314 estudiantes universitarios y 619 trabajadores, especificando tres factores correlacionados (Vigor, Dedicación y Absorción). El modelo trifactorial mostró un ajuste razonable y superó a las alternativas unifactorial y bifactorial: $\chi^2/gl = 4.11$; GFI = .89; TLI = .88; CFI = .90; RMSEA = .05.

En Latinoamérica, la UWES-S-9 ha mostrado validez factorial en población universitaria: un estudio chileno confirmó el modelo trifactorial mediante AFE/AFC con excelente ajuste (CFI = .98; IFI = .98; RMSEA = .063; SRMR = .021) y consistencias internas y fiabilidad compuesta superiores a .80, respaldando su uso en contextos hispanohablantes (Carmona-Halty et al., 2019). Para el presente estudio, el instrumento (*Ver apéndice D*), reportó un alfa de Cronbach de .87 para la dimensión de Vigor, .88 en la dimensión de Dedicación y .82 en la dimensión de Absorción y .93 para el total de la prueba.

Finalmente se aplicó una ficha de los datos sociodemográficos (*Ver apéndice E*) para obtener datos generales del grupo de participantes, a través de la cual se recogió información personal como el género con el cual se identifican los participantes, su edad, si estudian en una universidad, que carrera estudian, los créditos que están llevando que se encuentran cursando y la consideración de su rendimiento académico.

Procedimiento

La convocatoria se realizó durante el año 2024 mediante muestreo no probabilístico por conveniencia y bola de nieve, difundida por redes sociales (WhatsApp, Facebook, Telegram, Instagram). Se utilizó Google Forms, donde se presentaba la hoja de información y el consentimiento informado; sólo quienes aceptaron continuaron. Se verificaron criterios de inclusión (18–30 años, estar matriculados en 2024-1 y cursar estudios en Lima). Los cuestionarios se aplicaron en el siguiente orden: MBI-SS (*burnout* académico), ERQ (regulación emocional), UWES-S-9 (compromiso académico) y ficha sociodemográfica. La participación fue voluntaria, anónima, con una duración estimada de 12–15 minutos y posibilidad de abandonar en cualquier momento sin consecuencias.

Análisis de datos

Se creó una base de datos en el programa IBM-SPSS versión 29 con la información recogida por el cuestionario virtual. Con esta base de datos, el primer paso fue revisar si había datos perdidos y valores externos. Posteriormente, se calcularon estadísticos descriptivos (media, desviación estándar, mínimo y máximo) para las puntuaciones de los tres instrumentos utilizados (*ver apéndice F*). En segundo lugar, el análisis de confiabilidad se realizó mediante el cálculo del alfa de Cronbach, para determinar la consistencia interna de las escalas. Se realizaron los análisis de normalidad de las distribuciones de cada una de las variables mediante la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov y se inspeccionó los indicadores de asimetría y curtosis (*ver apéndice G*) de aquellas variables que no presentaron una distribución normal, en base a esto se determinó que los datos no se alejan severamente de la normalidad por lo que se usan estadísticos paramétricos.

Para el objetivo general, se realizó una correlación de Pearson. Asimismo, se tuvo en cuenta la significancia, el sentido y la magnitud de la relación entre las variables de estudio. Por otro lado, para los objetivos específicos, en el caso de los objetivos específicos, se realizó una comparación de grupos haciendo uso de la prueba estadística *t* de Student. Finalmente, se efectuaron análisis de regresión para evaluar si la regulación emocional y/o el compromiso académico podrían ser predictores del *burnout*.

Resultados

Para responder a los objetivos específicos, se analizaron diferencias en función a las variables sociodemográficas sexo, si trabajaba o no y si vivía solo o en familia; sin embargo, no se hallaron diferencias significativas en ninguna de las variables.

Asimismo, se analizan las posibles asociaciones entre las variables del estudio y la percepción de los estudiantes de su rendimiento académico. Se observa una correlación negativa significativa entre la percepción del rendimiento académico con agotamiento emocional y cinismo y positiva con autoeficacia académica, absorción y dedicación y el valor total de UWES-S-9.

Tabla 1

Correlaciones entre percepción del rendimiento académico y las variables del estudio

		Rendimiento académico
Burnout académico MBI-SS	Agotamiento emocional	-.22*
	Cinismo	-.35**
	Autoeficacia académica	.28**
	MBI-SS	-.38**
Regulación emocional	Reevaluación	.27**
	Supresión	-.04
Compromiso académico UWES-S-9	Vigor	.21*
	Dedicación	.29**
	Absorción	.28**
	UWES-S-9	.30**

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Para responder al objetivo general de la investigación, se realizó un análisis de correlación entre las variables del estudio (Ver tabla 1). El análisis estadístico reveló correlaciones entre el MBI-SS y las dimensiones de las pruebas ERQ y UWES-S-9.

Los resultados confirman que el compromiso académico es el correlato más sólido del *burnout*, el puntaje total del UWES-9S se asocia con menos *burnout* global y, por dimensiones, con menos cinismo, agotamiento y más autoeficacia académica. Respecto a la regulación emocional, la supresión mostró correlaciones positivas con el agotamiento y el cinismo, mientras que la reevaluación presentó una correlación negativa con el cinismo y positiva con

la autoeficacia académica. Por último, no hubo asociación entre reevaluación y agotamiento, ni entre supresión y la autoeficacia académica.

Tabla 2

Correlaciones entre burnout académico, regulación emocional y compromiso académico

		Agotamiento	Cinismo	Autoeficaci a	MBI-SS
Regulación emocional	Reevaluación	-.13	-.29**	.44***	-.38**
	Supresión	.40***	.25**	-.07	.24**
Compromis o académico	Vigor	-.46***	-.46***	.37***	-.56**
	Dedicación	-.43***	-.66***	.66***	-.75**
	Absorción	-.48***	-.60***	.61***	-.73**
	UWES-S-9	-.51***	-.65***	.61***	-.77**

* $p < .05$; * $p < .01$; *** $p < .001$

A su vez, se estimó una regresión lineal múltiple con el *burnout* académico global como variable dependiente y reevaluación, supresión y compromiso académico como predictores. El modelo resultó significativo, hallándose que el compromiso académico tiene un efecto inverso en el *burnout*, mientras que la supresión uno directo. La reevaluación cognitiva no alcanzó significación estadística.

Tabla 3

Regresión lineal de variables predictoras sobre el burnout académico

Predictores	B	SE β	β	t	Sig
Modelo 1 para <i>Burnout</i> Académico (R^2 ajustado = .65)					
Supresión	.66	.14	.12	4.63	< .001
Reevaluación	-.34	.19	-.27	-1.83	.069
UWES-S-9	-.96	.08	-.70	-11.05	< .001
Modelo 2 para <i>Burnout</i> Académico (R^2 ajustado = .67)					
Supresión	.56	.14	.23	3.77	< .001
Reevaluación	-.22	.19	-.08	-1.13	.260
Vigor	-.29	.29	-.08	-1.02	.310
Dedicación	-1.3	.32	-.36	-4.09	< .001
Absorción	-1.3	.41	-.36	-3.2	.002

B: Coeficiente no estandarizado; E.E.B.: error estándar de B; β : coeficiente estandarizado.

Discusión

Los estudiantes universitarios de Lima se forman en un entorno exigente que demanda constancia, organización y un alto grado de involucramiento con sus metas académicas. En este contexto, algunos estudios sostienen que el compromiso no solo favorece el desempeño, sino que ayuda a dar sentido a las exigencias cotidianas del estudio (Salmela-Aro et al., 2022; Schaufeli et al., 2002). Sumado a ello, estudiantes que usan estrategias adaptativas como la reevaluación pueden marcar distancia respecto al *burnout*; mientras que estrategias menos adaptativas como la supresión los pueden acercar (Gross, 2015; Seibert et al., 2017). Con esta mirada, la presente investigación analiza cómo estos recursos psicológicos se relacionan con el *burnout* académico en nuestro contexto y qué implicancias tienen para el cuidado de la experiencia universitaria en Lima.

El *burnout* se relacionó de manera negativa y significativa con el compromiso académico y con sus dimensiones vigor, dedicación y absorción. Respecto a la regulación emocional, el *burnout* global se relacionó de forma negativa con la reevaluación y de forma positiva con la supresión. Al desagregar en dimensiones, agotamiento se relacionó de forma positiva con la supresión, el cinismo se relacionó con la reevaluación de forma negativa y con la supresión de manera positiva, y la autoeficacia se relacionó con la reevaluación de forma positiva.

No obstante, en el presente estudio no se observaron correlaciones significativas entre la reevaluación cognitiva y el agotamiento emocional, ni entre la supresión emocional y la autoeficacia académica. Estos hallazgos parecen contradecir parte de la literatura que ha reportado asociaciones entre estrategias de regulación emocional y el *burnout* en contextos educativos (Chacón-Cuberos et al., 2019; Seibert et al., 2017). Sin embargo, son coherentes con evidencia que describe efectos pequeños y dependientes del contexto, un metaanálisis reciente con estudiantes escolares y universitarios muestra asociaciones negativas entre estrategias adaptativas de regulación y el *burnout* global y asociaciones positivas entre dificultades de regulación y sus dimensiones, pero al desagregar por estrategia específica y por dimensión la potencia estadística disminuye en muestras pequeñas y heterogéneas (Iuga y David, 2024).

Respecto a la reevaluación cognitiva y el agotamiento emocional, una explicación plausible, desde el modelo de Conservación de Recursos (COR), es que afrontar los estresores

requiere “caravanas” de recursos interrelacionados (emocionales, sociales y cognitivos) (Hobfoll, 1989). En este marco, cuando un estudiante intenta regular sus emociones sólo mediante la reevaluación, sin apoyos complementarios como apoyo social o creencias de autoeficacia, el alcance de la estrategia podría volverse limitado e incluso puede resultar costosa en términos atencionales, por lo que no basta para prevenir el desgaste (Hobfoll et al., 2018). En línea con ello, la eficacia de la reevaluación depende de disponer de recursos ejecutivos y de atención. Bajo sobrecarga o fatiga su rendimiento disminuye o muestra efectos mixtos según el momento de medición, lo que en contextos de alta demanda académica puede debilitar su asociación protectora con el agotamiento (Li et al., 2023). Es decir, la reevaluación podría ayudar más cuando se apoya en otros recursos; cuando estos faltan o están mermados, su efecto podría atenuarse.

Respecto de la ausencia de asociación entre supresión y autoeficacia académica, es consistente con la naturaleza respuesta-focalizada de la supresión, orientada a inhibir la expresión más que a modificar las creencias internas de competencia. La supresión es una estrategia respuesta-focalizada que inhibe la expresión conductual de la emoción sin modificar las evaluaciones internas de capacidad (McRae y Gross, 2020); por ello no alimenta directamente las fuentes de autoeficacia (experiencias de dominio, aprendizaje vicario, persuasión verbal y estados fisiológicos) planteadas por la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1997; Gross, 2015). Empíricamente, aunque la supresión pueda afectar el bienestar de la persona y la calidad de sus interacciones sociales, estos efectos son interpersonales; por ello, no necesariamente pueden trasladarse a creencias sobre sí mismo como la competencia, la autoestima o la autoeficacia. (Butler et al., 2003; Gross, 1998; Hoffman et al., 2024; Srivastava et al., 2009).

Finalmente, las diferencias culturales podrían haber influido en la naturaleza de estas relaciones. Conviene considerar el patrón latinoamericano de interdependencia expresiva, donde se valora la calidez y la cercanía, y cierta contención de emociones negativas puede resultar socialmente funcional más que disfuncional (Acevedo et al., 2020). Además, metaanálisis recientes señalan que el vínculo entre supresión y bienestar depende de valores culturales, con asociaciones más débiles o nulas cuando la estrategia es normativamente aceptada (Wu et al., 2024).

El análisis de correlaciones mostró que el *burnout* global se asocia de manera negativa y significativa con todas las dimensiones del compromiso académico. Este hallazgo refleja que

los estudiantes con mayores recursos motivacionales tienden a experimentar niveles más bajos de agotamiento y cinismo, además de reportar una percepción positiva de su rendimiento académico. En el análisis de regresión se reforzó este patrón, mostrando que el compromiso académico emergió como un predictor significativo y de gran magnitud, explicando una proporción sustancial de la varianza del *burnout*.

Este patrón es congruente con la literatura. La evidencia muestra que el compromiso académico y el *burnout* se desplazan en direcciones opuestas en población universitaria (Schaufeli et al., 2002). Desde la Teoría de Conservación de Recursos (Hobfoll 1989), el compromiso académico es considerado un recurso clave que amortigua los efectos del agotamiento, al brindar energía, dedicación y sentido de propósito. Investigaciones recientes confirman que los estudiantes con mayores niveles de vigor, dedicación y absorción reportan menos síntomas de agotamiento y cinismo, así como una valoración más positiva de su desempeño académico (Olson et al., 2023; Salmela-Aro et al., 2022). Además, estudios en Latinoamérica también han reportado que el compromiso predice mayor bienestar subjetivo y menor desgaste académico (Álvarez-Pérez et al., 2021), lo cual refuerza la generalización de este vínculo más allá de contextos específicos.

Sumado a ello, se observó que el *burnout* global se asoció de manera negativa con la percepción del rendimiento académico, lo que refuerza la idea de que los estudiantes con mayor compromiso no solo experimentan menos agotamiento y cinismo, sino que además podrían evaluar su desempeño de forma más favorable y ajustada. Esta relación ha sido documentada por estudios recientes que señalan que el *burnout*, al disminuir la energía y la motivación, se traduce en valoraciones más negativas del rendimiento, mientras que el compromiso favorece percepciones más realistas y positivas (Qin et al., 2025; Nadeem et al., 2023; Uppal, 2024). Estos elementos sugieren que fortalecer el compromiso ayuda a mitigar el desgaste y sostener percepciones de rendimiento académico más adaptativas en contextos universitarios exigentes.

Al desagregar el compromiso académico, las dimensiones de dedicación y absorción conservaron efectos significativos en la predicción del *burnout*. La dedicación presentó un coeficiente negativo y significativo después de analizarse de manera simultánea con el vigor, absorción y las estrategias de regulación emocional. Este resultado es coherente con la definición de la dedicación como el entusiasmo y la identificación con los estudios (Schaufeli y Salanova 2014). Desde el plano teórico, la dedicación se ubica como el reverso funcional del cinismo, por lo que su efecto único sobre el *burnout* global resulta consistente con la idea de

que la identificación con los estudios amortigua el componente de cinismo (González-Romá et al., 2006).

Por otro lado, la absorción representa la inmersión atencional sostenida y disfrute durante la actividad de estudio, lo que constituye un rasgo central del perfil del estudiante comprometido y justifica que explique varianza específica del *burnout* más allá de la dedicación y del vigor en los análisis de regresión (Schaufeli y Salanova, 2014). Desde el marco de demandas y recursos académicos (SD-R) la absorción se concibe como un recurso motivacional que modula el vínculo entre las exigencias académicas y el desgaste al sostener la atención y el disfrute intrínseco durante la actividad, lo que es coherente con su contribución única en la regresión observada en esta investigación (Bakker y Demerouti, 2013; Schaufeli, 2012). Esta interpretación se alinea con la literatura sobre experiencias en contextos educativos donde la inmersión atencional favorece procesos de recuperación psicológica en el curso de la tarea y reduce la interferencia de distracciones, lo cual se traduce en menor probabilidad de agotamiento cuando se controla por otras dimensiones motivacionales (Salanova et al., 2006).

Sin embargo, el vigor no emergió como predictor del *burnout* en la regresión, aun cuando mostró correlación con dicho constructo. Una posible razón es debido a que la mayor parte de su varianza quedó compartida con dedicación y absorción cuando todas las facetas del compromiso ingresaron simultáneamente al modelo. Se ha señalado que las subescalas del UWES están fuertemente interrelacionadas y que el cuestionario puede representarse como tres factores correlacionados o mediante un factor general de orden superior, de modo que una parte importante de la señal común del compromiso queda compartida entre sus dimensiones y limita los aportes exclusivos en modelos multivariados (Schaufeli et al., 2006). A su vez, dado que el criterio utilizado fue un puntaje global de *burnout* que integra componentes de agotamiento y de cinismo, cuando el modelo de regresión incluye simultáneamente dedicación y absorción gran parte de la varianza del criterio queda explicada por esas facetas y la contribución exclusiva del vigor podría disminuir hasta no resultar significativa. Además, el vigor fue la subescala del compromiso con la correlación de menor magnitud frente al *burnout*, lo que ayuda a entender que al pasar del análisis correlacional al modelo de regresión su efecto no conserve significación única.

Respecto al *burnout* académico y la supresión emocional, los resultados indicaron una asociación positiva. Este hallazgo se consolidó en el análisis de regresión, donde la supresión emocional se configuró como un predictor positivo del *burnout*, aunque con menor peso que

el compromiso académico. La supresión, al ser una estrategia respuesta-focalizada, demanda recursos cognitivos y no reduce la intensidad de la emoción, generando en la persona costos fisiológicos y sociales (Gross, 2015). Al ser un recurso centrado únicamente en inhibir la expresión emocional, no cambia las consecuencias del estresor manteniendo activo el malestar, lo que dificulta la recuperación de la persona en contextos de estrés (Butler et al., 2003; Gross, 2015; Srivastava et al., 2009).

La literatura respalda ampliamente estos efectos. Seibert et al. (2017) mostraron que la supresión se asocia con mayor fatiga emocional, mientras que Cabanach et al. (2011) la relacionaron con la sensación de sobrecarga académica. De igual forma, Butler et al. (2003) y Srivastava et al. (2009) documentaron que la supresión deteriora la comunicación interpersonal y disminuye la conexión social, factores que indirectamente incrementan el estrés. Estos resultados refuerzan la idea de que la supresión constituye un factor de riesgo para el *burnout* y podrían contribuir a una percepción negativa del rendimiento académico, lo que la convierte en un punto importante que podría prevenir el *burnout* (Brufau et al., 2020).

En cuanto a la reevaluación cognitiva, los resultados evidenciaron una correlación negativa y significativa con el *burnout* global. La reevaluación cognitiva, al ser una estrategia centrada en los antecedentes, modifica el significado de la situación antes de que la respuesta emocional se despliegue por completo y suele asociarse con menor afecto negativo, así como con un mejor bienestar, un perfil que en población universitaria tiende a sugerir menores niveles de estrés y *burnout* académico (Gross, 1998; John y Gross, 2003; Seibert et al., 2017). En población universitaria Seibert et al. (2017) encontraron que una mayor tendencia a la reevaluación se correlacionó con menor agotamiento emocional y cinismo, mientras que Caballero et al. (2012) reportaron correlaciones positivas entre reevaluación y autoeficacia académica en estudiantes de medicina.

Sin embargo, en el análisis de regresión la reevaluación no alcanzó significación estadística como predictor del *burnout* global, lo que indica que su efecto protector se diluye al considerar conjuntamente variables más robustas como el compromiso académico y la supresión emocional. Este resultado se ha observado en investigaciones que muestran que la autoeficacia de la reevaluación depende de factores contextuales y de la disponibilidad de recursos cognitivos (John y Gross, 2004; Sheppes y Meiran, 2007). Bajo condiciones de sobrecarga académica, esta estrategia requiere atención sostenida, flexibilidad cognitiva y memoria de trabajo, que suelen verse mermados, limitando su impacto protector (Li et al.,

2023). Sumado a ello, la reevaluación no mostró correlación con el agotamiento, es probable que la reevaluación sí tenga efecto predictivo sobre el cinismo y la autoeficacia analizados por separado, pero al involucrar el *burnout* global, su aporte único se diluye y pierde significación.

No obstante, mantuvo relaciones favorables con dimensiones específicas como menor cinismo y mayor autoeficacia, lo que sugiere que su valor podría ser complementario, pero no sustituir, el efecto protector del compromiso en el índice global (John y Gross, 2004). Así, la reevaluación puede entenderse como un recurso complementario, aunque por sí sola no explique de manera robusta la varianza del *burnout*.

De manera complementaria, al analizar las dimensiones específicas del *burnout* académico se identificaron patrones correlacionales que aportan información adicional. El agotamiento emocional mostró una correlación positiva con la supresión emocional y correlaciones negativas con las tres dimensiones del compromiso académico. Este patrón se alinea con reportes que describen asociaciones entre la supresión y mayores niveles autorreportados de cansancio, así como asociaciones entre el compromiso y menores niveles de desgaste percibido (Butler et al., 2003; Gross, 2015; Lesener et al., 2020). La literatura también sugiere que, bajo contextos de alta exigencia académica, se mantienen asociaciones negativas entre indicadores de compromiso y agotamiento, lo que coincide con los resultados observados en esta muestra (Álvarez-Pérez et al., 2021; Klinkenberg et al., 2024).

Por otro lado, el cinismo presentó una asociación positiva con la supresión emocional y una asociación negativa con la reevaluación cognitiva, además de asociaciones negativas con todas las dimensiones del compromiso y con su puntaje global. Este patrón coincide con resultados previos que han documentado asociaciones entre mayor uso de supresión y mayores niveles de desapego, así como asociaciones entre mayor uso de reevaluación y menores niveles de distanciamiento (Brufau et al., 2020; Seibert et al., 2017).

La relevancia del cinismo se expresó también en su asociación con una percepción más negativa del rendimiento académico. En análisis correlacionales realizados en distintas muestras se han observado relación entre niveles elevados de cinismo, menor motivación y autoeficacia percibida, lo que se traduce en valoraciones más desfavorables del rendimiento reportado por los propios estudiantes (Tosun y Cetin, 2025; Vizoso et al., 2018).

En contraste, la autoeficacia académica evidenció correlaciones positivas con la reevaluación cognitiva y con las tres dimensiones del compromiso académico, con

asociaciones altas respecto de dedicación, absorción y vigor. En investigaciones previas se han observado asociaciones entre mayor autoeficacia, mayor uso de estrategias consideradas adaptativas y mejores indicadores de ajuste académico en medidas concurrentes, lo que es consistente con los resultados obtenidos en esta muestra (Caballero et al., 2012; Nadeem et al., 2023).

Por último, la autoeficacia académica mostró una asociación positiva con la percepción de rendimiento académico. En informes correlacionales se ha descrito que mayores creencias de eficacia se asocian con interpretaciones más constructivas de las demandas académicas y con valoraciones más positivas del desempeño reportado por los estudiantes, lo que coincide con los resultados aquí presentados (Nadeem et al., 2023; Uppal, 2024).

Por otro lado, se evaluaron las posibles diferencias en *burnout* académico, regulación emocional y compromiso académico en función del sexo, la situación laboral y el tipo de familia. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en ninguna de estas variables sociodemográficas. Este resultado debe interpretarse a la luz de la literatura previa, que ha mostrado hallazgos mixtos y, en muchos casos, efectos muy pequeños en la relación entre estas variables y los fenómenos estudiados.

Respecto al sexo, investigaciones recientes han encontrado resultados inconsistentes. Por ejemplo, un metaanálisis de Purvanova y Muros (2010) halló que las mujeres presentan niveles significativamente mayores de agotamiento emocional, mientras que los hombres tienden a puntuar más alto en despersonalización o cinismo, aunque las diferencias generales de *burnout* no son amplias. Otros trabajos clásicos, como Maslach y Jackson (1981), ya documentaban este patrón en las primeras investigaciones sobre *burnout*. Sin embargo, un estudio actual en China con 22,983 universitarios encontró mayor *burnout* global en varones (Liu et al., 2023). Por lo que, al existir diferencias entre muestra y contexto, es posible que varíen los resultados del *burnout* según el sexo. En cuanto a la regulación emocional, se ha reportado que las mujeres utilizan con mayor frecuencia estrategias de reevaluación cognitiva y expresión emocional, mientras que los hombres tienden a emplear más la supresión; no obstante, la evidencia reciente matiza que estas diferencias pueden ser pequeñas y depender del contexto (Gross y John, 2003; Perchtold et al., 2019). Con respecto al compromiso académico, los resultados son mixtos; algunos estudios no encuentran diferencias significativas entre sexos (Olson et al., 2023), aunque otros informan niveles más altos de compromiso en mujeres (Parra-Pérez et al., 2023). Así, si bien algunos estudios muestran diferencias de género

en las variables analizadas, estos efectos suelen ser pequeños o depender del contexto. La ausencia de diferencias observada en la presente investigación puede estar vinculada al tamaño limitado de la muestra, a su composición relativamente balanceada o a la similitud en las condiciones académicas de los participantes.

En cuanto a la situación laboral, la literatura sugiere que trabajar durante los estudios universitarios puede incrementar el estrés académico y el *burnout*, sobre todo cuando se combinan largas jornadas o escaso apoyo social (Robotham, 2008; Salvagioni et al., 2017). Superar las 20 horas semanales se vincula con mayor agotamiento, ansiedad ante exámenes y dificultades emocionales (Drăghici y Cazan, 2022). En cuanto al compromiso académico, los resultados también son mixtos, estudios con universitarios durante el período lectivo indican que trabajar reduce el tiempo de estudio y puede tensionar el compromiso (Olson et al., 2023). Sin embargo, otros estudios contradicen esta afirmación, en caso de que el empleo sea flexible o se integre como experiencia educativa, es posible observar incrementos en motivación y en el sentido de propósito (Trolan y Jach, 2020; Tuononen et al., 2024), y la flexibilidad en los límites trabajo–estudio se asocia a mayor compromiso y menor *burnout* (Creed et al., 2022). En la presente muestra, es posible que muchos de los estudiantes que trabajaban lo hicieran bajo condiciones flexibles o a tiempo parcial, lo que podría explicar la ausencia de diferencias significativas.

Respecto a vivir solo o en familia, diversos estudios destacan convivir en familia con el apoyo y la comunicación familiar efectiva se asocian con menor riesgo de *burnout* y mayor bienestar/compromiso académico, independientemente de la estructura familiar (Chen et al., 2023; Luo et al., 2020; Savell et al., 2023; Yu et al., 2021). En el ámbito de la regulación emocional, un entorno familiar positivo se ha vinculado a una mayor autorregulación y afrontamiento emocional adaptativo (Zimmer et al., 2022). Asimismo, la calidad del apoyo familiar y el clima emocional del hogar se relacionan positivamente con el compromiso académico (Chen et al., 2023; Song et al., 2024). Por ello, la falta de diferencias observada en el presente estudio podría vincularse con la diversidad de entornos familiares presentes en la muestra y con que la calidad del apoyo recibido resulta más determinante que la estructura familiar propiamente dicha (Savell et al., 2023).

En cuanto a las limitaciones, esta investigación presenta varios aspectos que deben ser considerados al interpretar los resultados. En primer lugar, el uso de una muestra no probabilística reclutada por redes sociales introduce un sesgo de selección, lo que limita la

capacidad de generalizar los hallazgos a toda la población universitaria de Lima Metropolitana. Además, aunque el número de participantes no es reducido, la potencia para efectos pequeños y comparaciones entre subgrupos podría seguir siendo limitada; por ello, los resultados deben interpretarse con cautela. También es importante señalar que la diversidad de universidades y carreras representadas en la muestra introduce una gran heterogeneidad en las experiencias académicas de los participantes, lo que puede haber afectado la homogeneidad de las respuestas. A ello se suma que no se recogieron datos sobre otras variables psicológicas relevantes, como la presencia de sintomatología ansiosa o depresiva, niveles de estrés percibido, estrategias de afrontamiento o apoyo social, las cuales podrían tener una influencia significativa sobre los niveles de *burnout* y compromiso académico.

De igual forma, la muestra presenta una marcada sobrerrepresentación de estudiantes de universidades privadas (91 %) en comparación con aquellos de instituciones públicas (9 %), lo cual limita la posibilidad de generalizar los resultados al conjunto de la población universitaria de Lima Metropolitana. Esta asimetría es especialmente relevante si se considera que las condiciones académicas, los recursos institucionales disponibles y los perfiles sociodemográficos pueden diferir sustancialmente entre ambos tipos de universidades, afectando potencialmente los niveles de *burnout*, las estrategias de regulación emocional y el compromiso académico. Aunque los instrumentos utilizados han sido validados previamente en población peruana, el presente estudio no abordó comparaciones entre universidades públicas y privadas, ni entre distintos contextos socioeconómicos. En consecuencia, futuras investigaciones deberían contemplar diseños que incluyan muestreo estratificado, análisis multinivel o comparaciones interinstitucionales, a fin de comprender con mayor precisión cómo el contexto institucional y cultural influye en la experiencia del *burnout* académico.

En conclusión, el presente estudio aporta evidencia empírica relevante sobre la relación entre el *burnout* académico, la regulación emocional y el compromiso académico en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Los hallazgos obtenidos permiten observar que las variables estudiadas se relacionan con el *burnout* académico de manera no homogénea. En particular, el compromiso académico mostró asociaciones consistentes con menores niveles de agotamiento y cinismo, así como con una mayor autoeficacia académica. En contraste, la autoeficacia de ciertas estrategias emocionales, como la reevaluación cognitiva, pareció depender de factores contextuales y personales que podrían limitar su impacto directo en el malestar académico.

Referencias

- Acevedo, A. M., Herrera, C., Shenhav, S., Yim, I. S., y Campos, B. (2020). Measurement of a Latino cultural value: The Simpatía scale. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 26(4), 419. <https://doi.org/10.1037/cdp0000324>
- Acoba, E. F. (2024). Social support and mental health: the mediating role of perceived stress. *Frontiers in psychology*, 15, 1330720. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1330720>
- Álvarez-Pérez, P. R., López-Aguilar, D., y Garcés-Delgado, Y. (2021). Estudio sobre compromiso y expectativas de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de grado. *Educación*, 57(2), 481-499. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1316>
- Ardiles, R.-A., Jaramillo-Calderón, E., Moya-Cruz, M., Figueroa-Sánchez, M., y Palza-Valck, R. (2023). Academic engagement and burnout in nursing students during the COVID-19 pandemic. *MedUNAB*, 26(3), 443453. <https://doi.org/10.29375/01237047.4569>
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529.
- Bakker, A. B., y Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3), 107-115. <https://doi.org/10.5093/tr2013a16>
- Bakker, A. B., y Mostert, K. (2024). Study demands–resources theory: Understanding student well-being in higher education. *Educational Psychology Review*, 36(3), 92. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09940-8>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Barbayannis, G., Bandari, M., Zheng, X., Baquerizo, H., Pecor, K. W., y Ming, X. (2022). Academic stress and mental well-being in college students: Correlations, affected groups, and COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 13, 886313. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.886344>

- Brufau, R., Martín, A., Suso-C., Estrada, E., Capriles-Ovalles, M. E., y Romero-Brufau, S. (2020). Emotion regulation strategies, workload conditions, and burnout in healthcare residents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 7816. <https://doi.org/10.3390/ijerph17217816>
- Busa, F., Petóné Csimá, M., Márton, J. A., Rozmann, N., Pandur, A. A., Ferkai, L. A., Deutsch, K., Kovács, Á., y Sipos, D. (2023). Sleep quality and perceived stress among health science students during online education—A single institution study. *Healthcare*, 12(1), 75. <https://doi.org/10.3390/healthcare12010075>
- Butler, E. A., Egloff, B., Wilhelm, F. H., Smith, N. C., Erickson, E. A., y Gross, J. J. (2003). The social consequences of expressive suppression. *Emotion*, 3(1), 48.
- Caballero Domínguez, C. C., González Gutiérrez, O., Gravini Gómez, M., y Contreras Santos, K. P. (2012). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 11(2), 535–544.
- Caballero, C. C., Bresó, É., y González Gutiérrez, O. (2015). Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(3), 424–441. <https://doi.org/10.14482/psdc.32.3.6217>
- Caballero, C. C., Hederich, C., y García, A. (2015). Relación entre burnout y engagement académicos con variables sociodemográficas y académicas. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 254–267.
- Cabanach, R. G., Gestal, A. S., Cervantes, R. F., y Rodríguez, C. F. (2011). Regulación emocional y burnout académico en estudiantes universitarios de Fisioterapia. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 7–18.
- Cabello, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., y Gross, J. J. (2013). A Spanish adaptation of the emotion regulation questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000150>
- Carmona-Halty, M. A., Schaufeli, W. B., y Salanova, M. (2019). The Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES–9S): Factorial validity, reliability, and measurement invariance in a Chilean sample of undergraduate university students. *Frontiers in psychology*, 1017. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01017>

- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., y Schaufeli, W. B. (2021). Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement. *Current psychology*, 40(6), 2938-2947. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00227-8>
- Canessa, B., Cassaretto, M., Chau, C., Otiniano, F., Prieto, D. E., Rodríguez, L., Rubina, M., Toledo, G., y Vilela, P. (2025). II estudio de salud mental en universitarios del Consorcio de Universidades. *Consortio de Universidades*
- Cassaretto, M., Vilela, Y. P., y Ynouye Onaga, A. (2024). Salud mental en estudiantes de la Red Peruana de Universidades: Retorno a la presencialidad (1.ª ed. digital). *Red Peruana de Universidades*.
- Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., García-Garnica, M., Pistón-Rodríguez, M. D., y Expósito-López, J. (2019). The relationship between emotional regulation and school burnout: structural equation model according to dedication to tutoring. *International journal of environmental research and public health*, 16(23), 4703. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234703>
- Chalikkandy, S., Alhifzi, R. S. A., Asiri, M. A. Y., Alshahrani, R. S. A., Saeed, W. N. A., y Alamri, S. G. (2022). Burnout and its relation to emotion dysregulation and social cognition among female interns and undergraduate dental students at King Khalid University. *Applied Sciences*, 12(3), 1588. <https://doi.org/10.3390/app12031588>
- Chen, C., Zhang, X., Fan, X., y Wang, F. (2023). The relationship between social support and academic engagement among university students: The chain mediating effects of life satisfaction and academic motivation. *BMC Public Health*, 23, 17301. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-17301-3>
- Correa-López, L. E., Loayza-Castro, J. A., Vargas, M., Huamán, M. O., Roldán-Arbieto, L., y Pérez, M. (2019). Adaptación y validación de un cuestionario para medir burnout académico en estudiantes de Medicina de la Universidad Ricardo Palma. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 19(1), 64–73.
- Creed, P. A., Hood, M., Brough, P., Bialocerkowski, A., Machin, M. A., Winterbotham, S., y Eastgate, L. (2022). Student work-study boundary flexibility and relationships with

- burnout and study engagement. *Journal of Education and Work*, 35(3), 256-271.
<https://doi.org/10.1080/13639080.2022.2048250>
- Deng, Y., Cherian, J., Khan, N. U. N., Kumari, K., Sial, M. S., Comite, y Popp, J. (2022). Family and academic stress and their impact on students' depression level and academic performance. *Frontiers in psychiatry*, 13, 869337.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.869337>
- Doll, W. J., Xia, W., y Torkzadeh, G. (1994). A confirmatory factor analysis of the end-user computing satisfaction instrument. *MIS quarterly*, 453-461.
<https://doi.org/10.2307/249524>
- Drăghici, G. L., y Cazan, A. M. (2022). Burnout and maladjustment among employed students. *Frontiers in Psychology*, 13, 825588 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.825588>
- Fang, Y., Ji, B., Liu, Y., Zhang, J., Liu, Q., Ge, Y., ... y Liu, C. (2022). The prevalence of psychological stress in student populations during the COVID-19 epidemic: a systematic review and meta-analysis. *Scientific Reports*, 12(1), 12118.
<https://doi.org/10.1038/s41598-022-16328-7>
- Fariborz, N., Hadi, J., y Ali, T. N. (2019). Students' academic stress, stress response and academic burnout: Mediating role of self-efficacy. *Pertanika Journal of Social Sciences y Humanities*, 27(4), 2441-2454.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.
- Gargurevich, R., y Matos, L. (2010). Propiedades psicométricas del cuestionario de autorregulación emocional adaptado para el Perú (ERQP). *Rev. Psicol. Trujillo*. 2010; 12:192–215
- González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., y Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of vocational behavior*, 68(1), 165-174. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.01.003>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271-299.

- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26.
- Gross, J. J., y John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion-regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362.
- He, L., Yuan, X., Chen, Q., y Wang, X. (2023). Intrusive rumination and academic burnout among adolescents in ethnic minority areas of China during the COVID-19 pandemic: PTSS as mediator and cognitive reappraisal as moderator. *BMC Public Health*, 23(1), 2201. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-17133-1>
- Hervás, G., y Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y salud*, 19(2), 139-156.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524.
- Hobfoll, S. E., Halbesleben, J., Neveu, J. P., y Westman, M. (2018). Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 5(1), 103-128.
- Hoffman, S. N., Stein, M. B., y Taylor, C. T. (2024). The relationship between expressive suppression, therapeutic bond, and treatment outcomes of a positive affect intervention for adults with anxiety and/or depression. *Cognitive Behaviour Therapy*, 53(4), 394-408. <https://doi.org/10.1080/16506073.2024.2321891>
- Horstmanshof, L., y Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 703–718. <https://doi.org/10.1348/000709906X160778>
- Huamán Murillo, J. P. (2024). Incidencia del burnout académico y compromiso académico en la inteligencia emocional en estudiantes de una universidad nacional en Cajamarca, 2024. *e-Revista Multidisciplinaria del Saber*, 2.

- Huang, Y., Yang, L., Liu, Y., y Zhang, S. (2024). Effects of perceived stress on college students' sleep quality: a moderated chain mediation model. *BMC psychology*, 12(1), 476. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01976-3>
- Irrarázabal, R. A., Robles, P. A., Cruz, M. M., Rojas, C. L., Callejas, P. R., y García, J. V. (2020). La inteligencia emocional como factor amortiguador del burnout académico y potenciador del engagement académico. *Revista Electrónica de Investigación en Docencia Universitaria*, 2(1), 53–83.
- Iuga, I. A., y David, O. A. (2024). Emotion regulation and academic burnout among youth: A quantitative meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36(4), 106. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09930-w>
- John, O. P., y Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of personality*, 72(6), 1301-1334.
- Jiang, S., Ren, Q., Jiang, C., y Wang, L. (2021). Academic stress and depression of Chinese adolescents in junior high schools: Moderated mediation model of school burnout and self-esteem. *Journal of affective disorders*, 295, 384-389. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.08.085>
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of management journal*, 33(4), 692-724.
- Klinkenberg, E. F., Versteeg, M., y Kappe, R. F. (2024). Engagement and emotional exhaustion among higher education students; a mixed-methods study of four student profiles. *Studies in Higher Education*, 49(11), 1837-1851. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2281533>
- Kobylińska, D., y Kusev, P. (2019). Flexible emotion regulation: How situational demands and individual differences influence the effectiveness of regulatory strategies. *Frontiers in psychology*, 10, 72. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00072>
- Li, Z. Q., Qin, Y., Cai, W. P., Deng, S. Q., Mao, X. F., Zhang, J. G y Tang, Y. X. (2023). Sleep deprivation impairs human cognitive reappraisal ability: a randomized controlled trial. *Nature and Science of Sleep*, 729-736.

- Lesener, T., Pleiss, L. S., Gusy, B., y Wolter, C. (2020). The study demands-resources framework: An empirical introduction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5183. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145183>
- Liébana-Presa, C., Fernández-Martínez, M., Vázquez-Casares, A. M., López-Alonso, A. I., y Rodríguez-Borrego, M. (2018). Burnout y engagement en estudiantes universitarios de enfermería. *Enfermería global*, 17(50), 131-152. <https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.17.2.268831>
- Liu, Z., Xie, Y., Sun, Z., Liu, D., Yin, H., y Shi, L. (2023). Factors associated with academic burnout and its prevalence among university students: a cross-sectional study. *BMC medical education*, 23(1), 317. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04316-y>
- López-Gómez, E., González-Fernández, R., y Khampirat, B. (2025). Psychometric study of the Maslach Burnout Inventory-Student Survey on Thai university students. *Scientific Reports*, 15(1), 1802. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-84829-8>
- Luo, Y., Zhang, H., y Chen, G. (2020). The impact of family environment on academic burnout of middle school students: The moderating role of self-control. *Children and Youth Services Review*, 119, 105482. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105482>
- Madigan, D. J., y Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, 33(2), 387-405. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1>
- Mahmud, S., Mohsin, M., Dewan, M. N., y Muyeed, A. (2023). The global prevalence of depression, anxiety, stress, and insomnia among general population during COVID- 19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Trends in Psychology*, 31(1), 143-170.
- Marôco, J., y Campos, J. A. D. B. (2012). Defining the student burnout construct: A structural analysis from three burnout inventories. *Psychological reports*, 111(3), 814-830. <https://doi.org/10.2466/14.10.20.PR0.111.6.814-830>

- Marôco, J., Assunção, H., Harju-Luukkainen, H., Lin, S. W., Sit, P. S., Cheung, K. C., ... y Campos, J. A. (2020). Predictors of academic efficacy and dropout intention in university students: Can engagement suppress burnout?. *PloS one*, 15(10), e0239816.
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113.
- McRae, K., y Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1–9. <https://doi.org/10.1037/emo0000703>
- McInnis, C. (2001). Signs of Disengagement? The Changing Undergraduate Experience in Australian Universities. *Inaugural Professorial Lecture*.
- Merino-Soto, C., Angulo-Ramos, M., Llaja-Rojas, V., y Chans, G. M. (2024). Academic performance, emotional intelligence, and academic burnout: A cross-sectional study of a mediational effect in nursing students. *Nurse Education Today*, 139, 106221. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106221>
- Nadeem, A., Umer, F., y Anwar, M. J. (2023). Emotion regulation as predictor of academic performance in university students. *Journal of Professional and Applied Psychology*, 4(1), 20-33. <https://doi.org/10.52053/jpap.v4i1.157>
- Olson, N., Oberhoffer-Fritz, R., Reiner, B., y Schulz, T. (2023). Study related factors associated with study engagement and student burnout among German university students. *Frontiers in public health*, 11, 1168264. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1168264>
- Olson, N., Oberhoffer-Fritz, R., Reiner, B., y Schulz, T. (2025). Stress, student burnout and study engagement—a cross-sectional comparison of university students of different academic subjects. *BMC psychology*, 13(1), 293. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02602-6>
- Parra-Pérez, L. G., Valdés-Cuervo, A. A., Urías-Murrieta, M., Addo, R., Cota-Valenzuela, L. V., y García-Vázquez, F. I. (2023). Development and psychometric evidence of the Academic Engagement Scale (USAES) in Mexican college students. *Plos one*, 18(12), e0288012.

- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., y Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International journal of adolescence and youth*, 25(1), 104-112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Perchtold, C. M., Papousek, I., Fink, A., Weber, H., Rominger, C., y Weiss, E. M. (2019). Gender differences in generating cognitive reappraisals for threatening situations: Reappraisal capacity shields against depressive symptoms in men, but not women. *Frontiers in psychology*, 10, 553. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00553>
- Purvanova, R. K., y Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of vocational behavior*, 77(2), 168-185.
- Qin, Z., Yang, G., Lin, Z., Ning, Y., Chen, X., Zhang, H., y Un In Wong, C. (2025). The impact of academic burnout on academic achievement: a moderated chain mediation effect from the Stimulus-Organism-Response perspective. *Frontiers in Psychology*, 16, 1559330. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1559330>
- Robotham, D. (2008). Stress among higher education students: Towards a research agenda. *Higher education*, 56(6), 735-746. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9137-1>
- Safhi, M. A., Alafif, R. A., Alamoudi, N. M., Alamoudi, M. M., Alghamdi, W. A., Albishri, S. F., y Rizk, H. (2020). The association of stress with sleep quality among medical students at King Abdulaziz University. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 9(3), 1662-1667. <https://doi.org/10.4103/jfmpe.jfmpe 745 19>
- Salanova, M., Bakker, A. B., y Llorens, S. (2006). Flow at work: Evidence for an upward spiral of personal and organizational resources. *Journal of Happiness studies*, 7(1), 1-22. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-8854-8>
- Salanova, M., Llorens, S., y Cruz-Ortiz, V. (2024). Work engagement. *Elgar encyclopedia of occupational health psychology* (pp. 210–213). *Edward Elgar Publishing*. <https://doi.org/10.4337/9781035313389.ch64>
- Salas, I. X. T., Coila, J. J. P., Peñaloza, A. P. P., y Mamani, O. C. (2024). Burnout académico en estudiantes universitarios. *PURISUM. Revista de Investigación en Ciencias Sociales*, 1(1), 43-53. <https://doi.org/10.62785/prics.v1.i1.5>

- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Ronkainen, I., y Hietajärvi, L. (2022). Study burnout and engagement during COVID-19 among university students: The role of demands, resources, and psychological needs. *Journal of Happiness Studies*, 23(6), 2685-2702. <https://doi.org/10.1007/s10902-022-00518-1>
- Salvagioni, D. A. J., Melanda, F. N., Mesas, A. E., González, A. D., Gabani, F. L., y Andrade, S. M. D. (2017). Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies. *PloS one*, 12(10), e0185781.
- Savell, S. M., Saini, R., Ramos, M., Wilson, M. N., Lemery-Chalfant, K., y Shaw, D. S. (2023). Family processes and structure: Longitudinal influences on adolescent disruptive and internalizing behaviors. *Family Relations*, 72(1), 361-382.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., y Bakker, A. B. (2002). 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., y Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(3), 293-315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., y Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and psychological measurement*, 66(4), 701-716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., y Van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 30(7), 893-917. <https://doi.org/10.1002/job.595>
- Schaufeli, W. (2012). Work engagement: What do we know and where do we go?. *Romanian journal of applied psychology*, 14(1), 3-10.

- Schaufeli, W., y Salanova, M. (2014). Burnout, boredom and engagement in the workplace. *An introduction to contemporary work psychology*, 291-320. <https://doi.org/10.1002/9781394259564.ch12>
- Schaufeli, W. B. (2017). Applying the Job Demands-Resources model: A ‘how to’ guide to measuring and tackling work engagement and burnout. *Organizational dynamics*, 46(2), 120-132. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2017.04.008>
- Schaufeli, W. (2021). Engaging leadership: how to promote work engagement? *Frontiers in psychology*, 12, 754556. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.754556>
- Seibert, G. S., Bauer, K. N., May, R. W., y Fincham, F. D. (2017). Emotion regulation and academic underperformance: The role of school burnout. *Learning and Individual Differences*, 60, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.10.001>
- Seperak-Viera, R., y Fernández-Arata, M. (2021). Prevalencia y severidad del burnout académico en estudiantes universitarios durante la pandemia por la COVID-19. *Interacciones*, 7, e199. <http://dx.doi.org/10.24016/2020.v7.199>
- Sheppes, G., y Meiran, N. (2007). Better late than never? On the dynamics of online regulation of sadness using distraction and cognitive reappraisal. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(11), 1518-1532.
- Shim, T., y Go, E. (2025). The Impact of School Burnout on Life Satisfaction Among University Students: The Mediating Effects of Loneliness and Fear of Alienation. *Behavioral Sciences*, 15(8), 1083. <https://doi.org/10.3390/bs15081083>
- Smit, J., Mostert, K., du Toit, C., De Beer, L., y Bakker, A. B. (2025). Psychometric Properties of the MBI-SS for South African university students. *SA Journal of Industrial Psychology*, 51(1), 1–10. <https://doi.org/10.4102/sajip.v51i0.2290>
- Srivastava, S., Tamir, M., McGonigal, K. M., John, O. P., y Gross, J. J. (2009). The social costs of emotional suppression: a prospective study of the transition to college. *Journal of personality and social psychology*, 96(4), 883.
- Tinto, V. (2012). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago press.

- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 25-52.
- Tosun, B., y Çetin, F. (2025). Mitigating Student Cynicism for Sustainable Academic Performance: University Identification and Academic Self- Efficacy. *Sustainability*, 17(10), 4263. <https://doi.org/10.3390/su17104263>
- Trolan, T. L., y Jach, E. A. (2020). Engagement in college and university applied learning experiences and students' academic motivation. *Journal of Experiential Education*, 43(3), 317-335. <https://doi.org/10.1177/1053825920925100>
- Tuononen, T., Räisänen, M., y Hyytinen, H. (2024). Students' work experience in relation to their career engagement and metacognitive awareness. *Higher Education Research y Development*, 43(6), 1399-1415. <https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2332251>
- Uppal, C. (2024). The Role of Emotional Regulation in Academic Performance and Relationship Satisfaction among Young Adults. *International Journal of Interdisciplinary Approaches in Psychology*, 2(11), 171-191.
- Valiente Barroso, C., Suárez Riveiro, J. M., y Martínez Vicente, M. (2020). Rendimiento académico, aprendizaje y estrés en alumnado de primaria. *Revista complutense de educación*, 31(3), 365-374. <https://doi.org/10.5209/rced.63480>
- Véliz Palomino, J. C., y Ortega, A. M. (2023). Dropout Intentions in Higher Education: Systematic Literature Review. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 16(2), 149-158.
- Vizoso, C., Rodríguez, C., y Arias-Gundín, O. (2018). Coping, academic engagement and performance in university students. *Higher Education Research y Development*, 37(7), 1515-1529. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1504006>
- Wang, J., Bu, L., Li, Y., Song, J., y Li, N. (2021). The mediating effect of academic engagement between psychological capital and academic burnout among nursing students during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Nurse education today*, 102, 104938. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104938>

- Wu, W., Wu, H., Wu, X., Gu, J., y Qi, X. (2024). A meta-analysis of life satisfaction's association with cognitive reappraisal and expressive suppression: The influences of age, gender, and cultural values. *Journal of Happiness Studies*, 25(4), 41. <https://doi.org/10.1007/s10902-024-00753-8>
- Xu, T., y Wang, H. (2023). High prevalence of anxiety, depression, and stress among remote learning students during the COVID-19 pandemic: Evidence from a meta- analysis. *Frontiers in psychology*, 13, 1103925. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1103925>
- Yu, J., Wang, Y., Tang, X., Wu, Y., Tang, X., y Huang, J. (2021). Impact of family cohesion and adaptability on academic burnout of Chinese college students: Serial mediation of peer support and positive psychological capital. *Frontiers in psychology*, 12, 767616. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.767616>
- Zimmer-Gembeck, M. J., Rudolph, J., Kerin, J., y Bohadana-Brown, G. (2022). Parent emotional regulation: A meta-analytic review of its association with parenting and child adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 46(1), 63-82. <https://doi.org/10.1177/0165025421105108>

Apéndices

Apéndice A Consentimiento informado

El presente estudio es llevado a cabo por Nicolas Fernando Lozada Suarez, estudiante de la facultad de psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú con el fin de obtener el título profesional de licenciatura, bajo la supervisión de la Dra Patricia Martinez.

Esta investigación tiene como objetivo conocer algunas variables académicas como el agotamiento, la regulación emocional y el compromiso. En caso de que accedas a participar, se te pedirá completar algunos datos personales y 3 breves cuestionarios, lo que te tomará aproximadamente 15 minutos. La participación es voluntaria, y toda la información recopilada se utilizará únicamente con fines académicos, garantizando su total confidencialidad. Además, tienes la libertad de finalizar tu participación en cualquier momento.

De tener alguna duda, pueden comunicarse al siguiente correo

a20191527@pucp.edu.pe

Después de haber leído y entendido el consentimiento informado ¿Desea participar?

Si ____

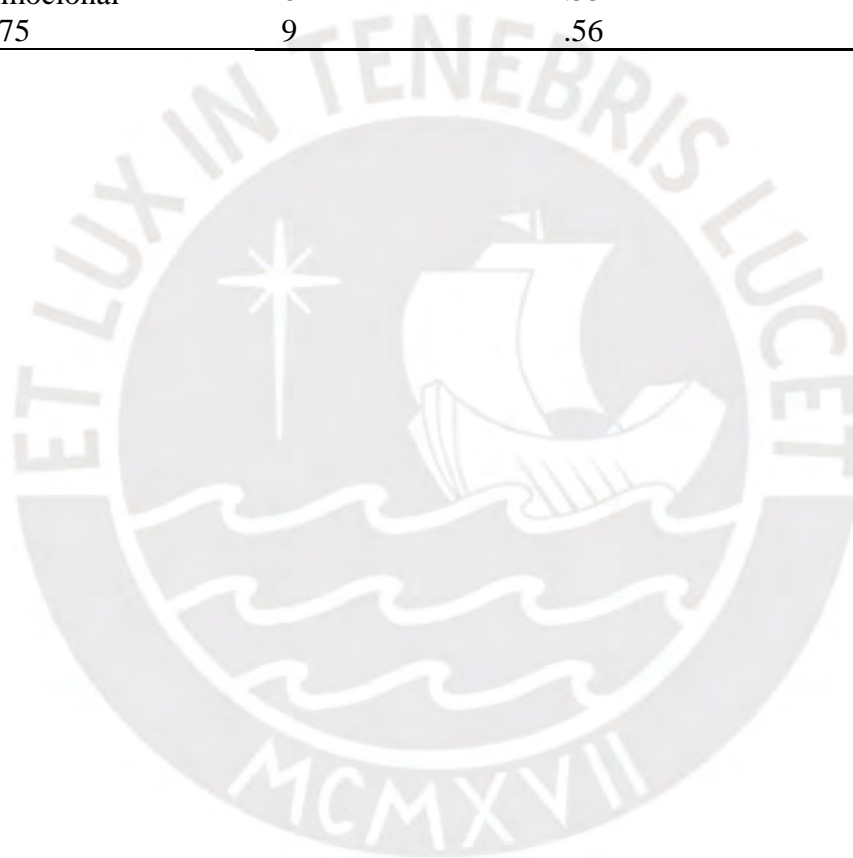
No ____

Apéndice B: Prueba de confiabilidad para la prueba MBI SS

Dimensión	Ítems	<i>r</i>	<i>α si el ítem se elimina</i>
Agotamiento $\alpha = .84$	1	.74	.79
	2	.55	.84
	3	.63	.82
	4	.72	.79
	5	.62	.82
Cinismo $\alpha = .81$	6	.73	.71
	7	.59	.78
	8	.62	.76
	9	.57	.78
Autoeficacia Académica $\alpha = .85$	10	.47	.85
	11	.62	.83
	12	.65	.82
	13	.65	.82
	14	.65	.82
	15	.78	.78
Total, $\alpha = .85$	1	.55	.85
	2	.45	.86
	3	.50	.84
	4	.76	.84
	5	.70	.84
	6	.78	.84
	7	.75	.84
	8	.76	.85
	9	.50	.85
	10	.69	.86
	11	.71	.84
	12	.60	.85
	13	.62	.85
	14	.64	.85
	15	.65	.85

Apéndice C: Prueba de confiabilidad para la prueba ERQ

Dimensión	Ítems	<i>r</i>	<i>α si el ítem se elimina</i>
Reevaluación cognitiva α = .74	1	.45	.71
	3	.43	.71
	5	.40	.72
	7	.53	.68
	8	.45	.70
	10	.58	.67
Supresión emocional $\alpha = .75$	2	.58	.68
	4	.53	.71
	6	.53	.71
	9	.56	.69



Apéndice D: Prueba de confiabilidad para la prueba UWES-S-9

Dimensión	Items	<i>r</i>	<i>α si el ítem se elimina</i>
Vigor <i>α = .88</i>	1	.83	.79
	2	.78	.84
	3	.73	.88
Dedicación <i>α = .88</i>	4	.78	.84
	5	.77	.84
	6	.79	.82
Absorción <i>α = .84</i>	7	.76	.72
	8	.67	.81
	9	.69	.79
Total, <i>α = .84</i>	1	.78	.79
	2	.79	.84
	3	.83	.84
	4	.84	.85
	5	.80	.83
	6	.82	.84
	7	.80	.81
	8	.83	.86
	9	.85	.82

Apéndice E Ficha de datos sociodemográficos

1. Edad: _____
2. Sexo: Hombre () Mujer ()
3. Universidad:
4. Carrera:
5. ¿Trabajas actualmente? Si () No ()
6. ¿Con quién vives?
 - a. Solo () Familia nuclear () Familia extensa () Familia monoparental ()
Otro ()
7. ¿Cuántos créditos estás llevando?
8. ¿Cómo consideras tu rendimiento académico?
 - a. Muy malo () Malo () Regular () Bueno () Muy bueno ()

Apéndice F Descriptivos*Datos Descriptivos para Burnout Académico*

Burnout Académico	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Agotamiento emocional	3.5	1.16	.8	5.80
Cinismo	2.5	1.33	.00	5.25
Autoeficacia académica	2	.98	.00	5.33

Datos descriptivos para regulación emocional

Regulación emocional	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Reevaluación cognitiva	4.73	.88	2.33	6.50
Supresión emocional	3.9	1.25	1.00	6.75

Datos Descriptivos para compromiso académico

Compromiso académico	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Vigor	3.19	1.25	.00	6.00
Dedicación	4.08	1.22	1.00	6.00
Absorción	3.70	1.21	.33	6.0

Apéndice G prueba de normalidad

Estadísticos descriptivos y prueba de normalidad para las dimensiones del MBI-SS, ERQ, UWES-S-9

Variable	Estadísticos Descriptivos		Prueba de Normalidad	
	Asimetría	Curtosis	Estadístico KS	p
Agotamiento	-.28	-.57	.08	.20
Cinismo	.32	-.64	.09	.06
Autoeficacia	.56	.36	.10	.02
Reevaluación	-.49	-.24	.12	.04
Supresión	-.11	-.32	-.08	.15
Vigor	-.29	-.40	.11	.01
Dedicación	-.48	-.29	.12	.01
Absorción	-.11	-.32	.09	.07