

Perfeccionismo y vida académica

un estudio correlacional en estudiantes de psicología

Perfectionism and academic life: A correlational study with psychology students



Leonardo Andrés Aguilar Durán



Rip
132

Volumen 13 #2 may-ago
13 Años

Revista Iberoamericana de
Psicología

ISSN-I: 2027-1786 | e-ISSN: 2500-6517
Publicación Cuatrimestral

ID: 10.33881/2027-1786.RIP.13209

Title: Perfectionism and academic life

Subtitle: A correlational study with psychology students

Título: Perfeccionismo y vida académica

Subtítulo: Un estudio correlacional en estudiantes de psicología

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Perfectionism and academic life: A correlational study with psychology students

[es]: Perfeccionismo y vida académica: un estudio correlacional en estudiantes de psicología

Author (s) / Autor (es):

Aguilar Durán

Keywords / Palabras Clave:

[en]: perfectionism; stress; locus of control; academic performance; university students.

[es]: perfeccionismo; estrés; locus de control; rendimiento académico; estudiantes universitarios

Submitted: 2020-02-11

Accepted: 2020-05-11

Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre el perfeccionismo y algunas variables académicas (estrés, locus de control y rendimiento académico) en estudiantes universitarios. Se trató de una investigación cuantitativa con alcance descriptivo-correlacional y diseño transversal. Participaron 216 estudiantes de psicología de la Universidad Central de Venezuela, 126 mujeres (58.3 %) y 90 hombres (41.7 %), con edad promedio de 24.5 años (DE = 7.78). Los estudiantes completaron los siguientes instrumentos: el Inventario de Perfeccionismo Académico, el Cuestionario de Estrés Académico y el Inventario de Locus de Control Académico. Con el fin de conocer el rendimiento de los estudiantes, se consultó el historial académico de estos. El perfeccionismo académico y su dominio autorientado correlacionaron positivamente con el estrés ante las evaluaciones; el perfeccionismo socialmente orientado se asoció en forma positiva con el estrés académico y con sus facetas de estrés general, ante los exámenes y ante responsabilidades académicas. La única correlación significativa entre el perfeccionismo y el locus de control se dio entre los estándares perfeccionistas orientados a sí mismo y la atribución interna del éxito académico. El perfeccionismo y sus dimensiones hacia sí mismo y hacia los otros mostraron relaciones positivas con los promedios de notas simple y ponderado aprobado. Se concluye que, hasta cierto punto, el perfeccionismo pareciera estar involucrado en la consecución de una mejor actuación académica, lo que se discute en el marco de la visión negativa que sobre el perfeccionismo impera (como variable vinculada al malestar psicológico).

Abstract

The objective of this research was to analyze the relationship between perfectionism and some academic variables (stress, locus of control and academic performance) in university students. A cross-sectional study with descriptive-correlational scope was designed. Two hundred and sixteen psychology students from the Central University of Venezuela participated, 126 females (58.3 %) and 90 males (41.7 %), with an average age of 24.5 years (SD = 7.78). All the students completed the following instruments: the Academic Perfectionism Inventory, the Academic Stress Questionnaire and the Academic Locus of Control Inventory. The students' academic records were obtained from the university database. Academic perfectionism and self-oriented perfectionism correlated positively with stress due to assessments; socially prescribed perfectionism was positively associated with academic stress, due to exams and academic responsibilities. The only significant correlation between perfectionism and the locus of control was between self-oriented perfectionism and the internal attribution of academic success. General perfectionism, self-oriented perfectionism and other-oriented perfectionism showed positive relations with simple and weighted grade point averages approved. It is concluded that, until certain point, perfectionism seems to be involved in the achievement of a better academic performance, which is discussed in the framework of the negative vision that prevails over perfectionism (as a variable that is linked to psychological distress).

Citar como:

Aguilar Durán, L. A. (2020). Perfeccionismo y vida académica: Un estudio correlacional en estudiantes de psicología. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13 (2), 87-98S. Obtenido de: <https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/1794>

Leonardo Andrés **Aguilar Durán**, Psi sp

ORCID: [0000-0001-9516-0557](https://orcid.org/0000-0001-9516-0557)

Source | Filiación:

Universidad Central de Venezuela

BIO:

Licenciado en Psicología, docente investigador.

City | Ciudad:

Caracas [ve]

e-mail:

leonardo.aguilar.d@ucv.ve

Perfeccionismo y vida académica

un estudio correlacional en estudiantes de psicología

Perfectionism and academic life: A correlational study with psychology students

Leonardo Andrés **Aguilar Durán**

Introducción

Según Hewitt y Flett (1991), en el perfeccionismo se distinguen tres facetas: una que se caracteriza por una tendencia a exigirse y buscar unos niveles de ejecución demasiado altos, otra según la cual se exige a los demás que las cosas se hagan perfectamente y una última que describe la tendencia a esforzarse por satisfacer expectativas de excelencia percibidas en otras personas significativas. Por lo tanto, estos autores entendieron el perfeccionismo como un constructo multidimensional que incluye manifestaciones intra e interpersonales.

Si bien se ha observado un claro predominio de los trabajos destinados a examinar la asociación entre diversas variables psicopatológicas y el perfeccionismo, la manera en que este rasgo incide en el desarrollo académico de los alumnos ha suscitado también el interés de la investigación. Teniendo en cuenta que el ámbito académico es uno de los dominios o sectores más asociados al perfeccionismo (Stoeber & Stoeber, 2009) y considerando el importante papel que este puede jugar como predictor del logro académico, Aguilar, Báez, Barroeta y Colmenares (2012) desarrollaron el Inventario de Perfeccionismo Académico (INVEPER), un instrumento psicométrico que —a partir del modelo desarrollado por Hewitt y Flett (1991)— es capaz de medir el perfeccionismo orientado hacia sí mismo, hacia los demás y prescrito socialmente de los estudiantes universitarios venezolanos.

Producto del cruce entre la atención que ha recibido la psicopatología asociada al perfeccionismo y la consideración de este con relación a las actividades académicas, resulta de interés para la presente investigación el examen de la asociación del estrés y el perfeccionismo, variables entre las que se ha encontrado una correlación positiva en varios estudios precedentes con estudiantes universitarios norteamericanos (**Chang, Watkins, & Banks, 2004**), australianos (Schweitzer & Hamilton, 2002) y chinos (**Cheng, 2001**); según parece, tal relación responde al hecho de que los individuos con un perfeccionismo exacerbado emplean estrategias inefectivas para manejar el estrés (**Sirois & Molnar, 2014**).

En Venezuela, dos trabajos se han centrado en analizar la relación estrés-perfeccionismo. En el primero, conducido por Parra y Rodrigues (**2015**) en una muestra de estudiantes universitarios de Artes, se determinó que altos niveles de perfeccionismo se asociaban con altos niveles de estrés. El segundo estudio fue el de Elvira-Valdés (**2015**), en el que además de comprobarse una relación positiva entre perfeccionismo y estrés en estudiantes de reciente ingreso a la universidad, se encontró al perfeccionismo como predictor del estrés académico.

Antes de continuar analizando el perfeccionismo en referencia a situaciones académicas, es preciso establecer una distinción entre los perfeccionistas adaptativos y los disfuncionales. Y es que si bien el perfeccionismo ha sido considerado tradicionalmente como un rasgo neurótico de la personalidad, hay ahora evidencias de que incorpora aspectos positivos. De acuerdo con LoCicero y Ashby (**2000**), existe un perfeccionismo adaptativo (del que forma parte el perfeccionismo autorientado) que se ha visto asociado a mayores niveles de felicidad, satisfacción, calidad de vida, bienestar psicológico y autoestima; en contraposición, el perfeccionismo desadaptativo (del que forma parte el perfeccionismo socialmente prescrito y, a veces, el perfeccionismo orientado a otros) se relaciona con la psicopatología y provoca un impacto negativo en la salud física y mental de las personas.

Perfeccionistas adaptativos y desadaptativos exhiben diferencias con respecto a la explicación que le dan a las consecuencias que reciben del ambiente (**Kiral, 2017**). La mayoría de las investigaciones (e.g., **Neumeister, 2004; Stoeber & Becker, 2008**) indican que los primeros muestran un patrón de atribuciones causales que, de acuerdo con la literatura, favorece el afrontamiento adaptativo: se enorgullecen de sus logros y muestran un locus de control interno frente al éxito, mientras que mantienen en perspectiva sus fallas y atribuyen el fracaso a factores externos, considerando siempre la especificidad de la situación; los segundos realizan atribuciones externas del éxito (al cual tienden a minimizar) y, sobre todo, se atribuyen a ellos mismos el fracaso (al cual magnifican en cuanto a sus posibles consecuencias negativas).

Otros estudios, sin embargo, señalan que hay una tendencia general al locus de control interno entre los perfeccionistas adaptativos, quienes creen que dirigen sus vidas y que los eventos que les suceden son el resultado de las propias acciones (**Boysan & Kiral, 2016**). Así mismo, se ha encontrado que los perfeccionistas disfuncionales atribuyen tanto éxitos como fracasos a causas externas, de tal suerte que piensan que lo que les ocurre se debe a la influencia de otras personas o de ciertos factores azarosos (**Hewitt & Flett, 1991; Stewart & De George-Walker, 2014**). Por otra parte, ha sido documentada una relación positiva entre el perfeccionismo (sea este funcional o neurótico) y el denominado fenómeno impostor, es decir, la tendencia a atribuir el éxito no a las propias habilidades, sino a circunstancias externas afortunadas (Pannhausen, Klug, & Rohrmann, en prensa).

Además de conocer la forma en que los estudiantes perfeccionistas perciben los logros educativos con respecto a factores internos (e.g., la habilidad, el esfuerzo) o externos (e.g., la suerte, la ayuda de

los demás), ha resultado de interés investigativo saber si dichos logros son mayores que los obtenidos por la población no perfeccionista, para ello se ha recurrido a la apreciación de la variable académica por excelencia: el rendimiento estudiantil (utilizando casi siempre como indicador el promedio de calificaciones y, con mucha menor frecuencia, la nota en un examen o en una materia). De la revisión de la literatura científica internacional que ha examinado esta cuestión con muestras de universitarios, se desprenden los siguientes hallazgos:

Las dimensiones del perfeccionismo adaptativo (e.g., altos estándares) se asocian con un mejor desempeño académico, de modo que los estudiantes que puntúan alto en tales factores obtienen calificaciones más elevadas (**Burnam, Komarraju, Hamel, & Nadler, 2014; Elion, Wang, Slaney, & French, 2012; Grzegorek, Slaney, Franze, & Rice, 2004; Kljajic, Gaudreau, & Franche, 2017; Kyeon, Cho, Hwang, & Lee, 2010; Loscalzo, Rice, Giannini, & Rice, 2019; Pourseyyed, Motevalli, Pourseyyed, & Barahimi, 2015; Sevlever & Rice, 2010; Sotardi & Dubien, 2019; Stoeber, Haskew, & Scott, 2015; Wang, 2012; Watabe, 2018**). Por el contrario, los alumnos con altas puntuaciones en los componentes desadaptativos del perfeccionismo (e.g., discrepancia, miedo al fracaso, indecisión de acción, expectativas y críticas paternas) obtienen peores resultados académicos, de manera que dichos aspectos tienen una relación negativa con el rendimiento (**Elion et al., 2012; Kljajic et al., 2017; Madi, 2018; Sotardi & Dubien, 2019; Watabe, 2018**) o bien una relación no significativa con este (**Kyeon et al., 2010; Loscalzo et al., 2019; Pourseyyed et al., 2015; Rice, Lopez, & Richardson, 2013; Rice, Lopez, Richardson, & Stinson, 2013; Stoeber et al., 2015**). Además, el perfeccionismo adaptativo se relaciona con la satisfacción con el promedio académico, de forma que los estudiantes con altos puntajes en las facetas saludables del perfeccionismo informan de mayor satisfacción con sus notas y aquellos con altos índices de perfeccionismo desadaptativo reportan estar más descontentos en relación con sus calificaciones (**Geis, Hughes, & Weber, 2014; Grzegorek et al., 2004**).

Desde una perspectiva comparativa, la mayor parte de los estudios ha encontrado que los estudiantes perfeccionistas (tanto aquellos con un perfil adaptativo como los que presentan uno desadaptativo) suelen tener índices académicos más altos que los no perfeccionistas (e.g., **Grzegorek et al., 2004**), mientras que algunos trabajos no observaron diferencias en el rendimiento entre grupos o, lo que es igual, no hallaron ninguna relación entre perfeccionismo y desempeño académico (e.g., **Brumbaugh, Lepsik, & Olinger, 2007**). En las investigaciones que han reportado diferencias significativas entre los promedios de calificaciones de los perfeccionistas adaptativos y desadaptativos, son los primeros los que han obtenido el más alto rendimiento (**Geis et al., 2014; Rice, Ray, Davis, DeBlaere, & Ashby, 2015**). Hay también estudios donde los perfeccionistas adaptativos tuvieron promedios más altos que los no perfeccionistas, sin que se evidenciaron diferencias significativas en la actuación académica correspondiente a los perfiles de no perfeccionismo y perfeccionismo desadaptativo (e.g., **Elion et al., 2012**). Finalmente, ciertos autores (e.g., **Grzegorek et al., 2004**) no refieren diferencias significativas en los promedios académicos de los dos clases de perfeccionistas (adaptativos y desadaptativos) o, dicho de otra manera, no encontraron relación entre el tipo de perfeccionismo y el rendimiento, aunque sí describieron un mejor desempeño de ambos grupos de perfeccionistas en comparación con quienes no lo son.

En el contexto latinoamericano, destacan las investigaciones llevadas a cabo con estudiantes universitarios argentinos. En el estudio de Arana, Keegan y Rutzstein (**2009**), las correlaciones de las subescalas del perfeccionismo con el rendimiento académico fueron débiles y no resultaron significativas a nivel estadístico. Los autores argumentaron que la ausencia de correlación entre perfeccionismo y rendimiento

quizás pudo deberse a la forma en que este último se operacionalizó (como el promedio de las últimas dos notas obtenidas en una misma asignatura), la cual posiblemente no fue representativa del aspecto integral del mismo. Posteriormente, Arana et al. (2014) intentaron saldar este inconveniente y hallaron que los estudiantes con un perfil de perfeccionismo adaptativo presentaban un promedio percibido significativamente superior y una cantidad de exámenes adeudados significativamente menor que los estudiantes con perfeccionismo desadaptativo y los no perfeccionistas.

A modo de síntesis, se puede decir que en Latinoamérica y, sobre todo en Venezuela, el perfeccionismo no ha sido tan profusamente estudiado como en otras latitudes (e.g., Baute, Castillo, Rivero, Guerrero, & Lucena, 2014). De las reseñadas, solo la asociación entre perfeccionismo y estrés se ha analizado en muestras venezolanas (Elvira-Valdés, 2015; Parra & Rodrigues, 2015). Ahora bien, como es sabido, las relaciones no son automáticamente generalizables y, de hecho, se observó que no es infrecuente que varíen de muestra en muestra, sin un patrón claramente consistente. Además, con los resultados que se obtengan en esta investigación, será posible pronunciarse acerca de si altos niveles de perfeccionismo se asocian con el buen rendimiento académico, a la vez que la literatura previa los vincula con síntomas psicopatológicos. Por último, la presente aproximación busca subsanar dos limitaciones comunes en estudios precedentes: (a) la evaluación del perfeccionismo con instrumentos no adaptados a la cultura (e.g., en Damiani & Vilorio, 2004); y (b) la estimación del rendimiento a través del autorreporte (i.e., informado por los propios estudiantes), un método que pone en duda la precisión del dato (DiBartolo & Rendón, 2012).

Con base en el marco referencial expuesto, el propósito de este estudio fue medir el grado de asociación entre el perfeccionismo, el estrés, el locus de control y el rendimiento académico real (no percibido) en un grupo de estudiantes universitarios, haciendo énfasis en el análisis de la relación del perfeccionismo con las demás variables. Como es obvio, tal objetivo incluyó dar cuenta del nivel que las variables antedichas alcanzaron en la muestra examinada.

Método

Participantes

Se contó con la participación de 216 estudiantes de la Licenciatura en Psicología en la Universidad Central de Venezuela (UCV), 126 mujeres (58.3 %) y 90 hombres (41.7 %). La edad media fue de 24.46 años ($DE = 7.783$). La mayoría se encontraba cursando la primera mitad de la carrera ($n = 137, 63.4 \%$). El muestreo fue por conveniencia (no probabilístico).

Diseño

El presente es un estudio cuantitativo de alcance descriptivo-correlacional y con diseño no experimental transversal (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Instrumentos de recolección de datos

Inventario de Perfeccionismo Académico (INVEPER; Aguilar et al., 2012). Es una medida de autoinforme diseñada para evaluar el constructo en los estudiantes universitarios venezolanos, siguiendo el ya conocido modelo teórico de Hewitt y Flett (1991): (1) perfeccionismo autorientado (10 ítems, e.g., “Reconozco que soy muy meticuloso a la hora de hacer un trabajo”), (2) orientado hacia los demás (10 ítems, e.g., “Quienes se conforman con pasar las materias son unos mediocres”) y (3) socialmente prescrito (10 ítems, e.g., “Me esfuerzo en satisfacer las expectativas de mis profesores”). Se contesta en una escala Likert con recorrido de cuatro puntos, que va de 1 = totalmente en desacuerdo a 4 = totalmente de acuerdo. Un análisis factorial de componentes principales, con rotación ortogonal tipo Varimax, mostró que los tres factores explican aprox. el 30 % de la varianza total. Se encontraron índices de consistencia interna (alfa de Cronbach) adecuados, tanto para la escala total ($\alpha = .85$), como para las subescalas (.70, .72 y .73, respectivamente). También se obtuvieron coeficientes elevados de estabilidad temporal (confiabilidad test-retest) para la prueba total ($r^{tt} = .84$) y las subescalas (.87, .85 y .83, respectivamente).

Cuestionario de Estrés Académico (CEA; De Pablo, Baillés, Pérez, & Valdés, 2002). Es un instrumento de autorreporte que evalúa la intensidad con que el individuo percibe las fuentes de estrés más importantes de la vida académica. Cada posible situación se puntúa a través de una escala Likert de nueve puntos, que va de 1 = nada estresante a 9 = muy estresante. Se han descrito dos soluciones factoriales distintas para esta medida, se trabajó con ambas en el estudio que reporta este artículo. La original, obtenida por De Pablo et al. (2002), explica 62 % de la varianza mediante tres factores: (1) Estrés General (7 ítems, e.g., “Preparar un trabajo individualmente”), (2) Ansiedad Social (5 ítems, e.g., “Preguntar una duda a un profesor en clase”) y (3) Estrés en los Exámenes (6 ítems, e.g., “Presentar un examen escrito”). La segunda solución factorial, encontrada por Lovera y Montesinos (2010) en estudiantes venezolanos de pregrado, explica 54.72 % de la varianza e incluye cuatro factores: (1) Estrés ante los Profesores (6 ítems, e.g., “Responder a la pregunta de un profesor”), (2) Estrés ante los Exámenes (6 ítems, e.g., “Raspar un examen”), (3) Estrés ante Responsabilidades Académicas (4 ítems, e.g., “Preparar un trabajo en grupo”) y (4) Estrés ante Evaluaciones Orales (2 ítems, e.g., “Exponer un tema en clase”). De Pablo et al. (2002) observaron correlaciones positivas entre el estrés y medidas de malestar psicológico ($r = .31, p < .001$) y neuroticismo ($r = .56, p < .001$), también estudiaron una forma de validez predictiva a través del análisis de la relación entre la medición de la ansiedad en el momento de un examen y la medida de estrés académico tomada un mes antes ($r = .36, p < .001$). El cuestionario ha demostrado tener una consistencia interna satisfactoria, se han reportado niveles de alfa de Cronbach de entre .79 y .90 (De Pablo et al., 2002; Feldman et al., 2008), .86 (Lovera & Montesinos, 2010) y .85 (Blanco, Angulo, Contreras, Pacheco, & Vargas, 2012). Finalmente, el estudio de la fiabilidad test-retest reportado por De Pablo et al. (2002) presentó un coeficiente elevado con un espacio de 30 días entre evaluaciones ($r^{tt} = .86$).

Inventario de Locus de Control Académico (ILC-A; Arocha & Lezama, 2007). Esta es una medida de autorreporte construida y validada en Venezuela, la cual permite evaluar a quién le asignan los estudiantes universitarios la responsabilidad de sus actos, partiendo de dos contextos fundamentales (académico-relaciones interpersonales), dos condiciones (logros y fallas) y dos dimensiones: (1) Internalidad (16

Perfeccionismo y vida académica

Un estudio correlacional en estudiantes de psicología

ítems, e.g., “Cuando obtengo bajas calificaciones se lo atribuyo a que no estudié lo suficiente”) y (2) Externalidad (16 ítems, e.g., “Mis buenas notas son el resultado de tener la suerte de que evalúen exactamente los aspectos que más estudié”). Los reactivos se encuentran dispuestos en una escala Likert de cuatro puntos, que va de 1 = totalmente en desacuerdo a 4 = totalmente de acuerdo. Un Análisis de Componentes Principales con rotación ortogonal tipo Varimax demostró que los dos factores (Internalidad y Externalidad) explican el 36 % de la varianza total. Se realizó un estudio de validez convergente del ILC-A con la Escala de Levenson de Locus de Control, adaptada por Taricani (1986) a la población venezolana. Se observaron correlaciones positivas entre las subescalas de Internalidad de ambos instrumentos ($r = .22, p < .05$), al igual que entre la subescala de Externalidad del ILC-A y las de Otros Poderosos ($r = .28, p < .01$) y Azar ($r = .26, p < .01$), ambas planteadas por la versión de Taricani como componentes de la externalidad. Por último, la consistencia interna del ILC-A arrojó valores de alfa de Cronbach de .79 para la subescala de Internalidad y de .88 para la de Externalidad. Ahora bien, en el estudio que este artículo reporta solo se emplearon los ítems del contexto académico, siendo posible obtener las siguientes combinaciones: (1) Éxitos Internos (4 ítems, e.g., “Las altas calificaciones se relacionan en gran parte con el tiempo que uno se dedique a estudiar”), (2) Fallas Internas (4 ítems, e.g., “Salir mal en mis asignaciones es producto de que no estudié suficiente”), (3) Éxitos Externos (4 ítems, e.g., “Obtener un alto promedio estudiantil puede depender de la relación que tenga con los profesores”) y (4) Fallas Externas (4 ítems, e.g., “Mi suerte, en ciertas ocasiones, hace que obtenga bajas calificaciones”).

Historia Académica. Se trata de un comprobante informativo del desempeño del estudiante, el cual es emitido por la Oficina de Control de Estudios de Pregrado de la Facultad de Humanidades y Educación (FHye) de la UCV. La operacionalización del rendimiento académico tomó en cuenta los siguientes promedios:

- **Promedio Simple Total:** sumatoria de las notas obtenidas por el estudiante, dividido entre el número de asignaturas cursadas (oscila entre 0 y 20 puntos).
- **Promedio Simple Aprobado:** sumatoria de las notas de las asignaturas aprobadas por el estudiante, dividido entre el número de asignaturas aprobadas (oscila entre 10 y 20 puntos).
- **Promedio Ponderado Total:** sumatoria del producto de las notas de cada asignatura cursada con el número de créditos asociado a esa asignatura, dividido entre la sumatoria del número de unidades de crédito cursadas en la carrera (oscila entre 0 y 20 puntos). Cabe destacar que, por disposición del Consejo Universitario, este es el promedio utilizado para el otorgamiento de menciones honoríficas y para determinar el puesto de promoción.
- **Promedio Ponderado Aprobado:** sumatoria del producto de las notas de cada asignatura aprobada con el número de unidades de crédito asociado a esa asignatura, dividido entre la sumatoria del número de unidades de crédito aprobadas (oscila entre 10 y 20 puntos).

Procedimiento y consideraciones éticas

Los estudiantes que firmaron consentimiento informado completaron los instrumentos voluntariamente y de manera individual. Previo a la aplicación, el objetivo de la investigación les fue presentado como el de relacionar algunas variables académicas de interés psicológico en

estudiantes ucevistas. Se garantizó la confidencialidad de la información aportada y un uso estrictamente académico e investigativo para la misma. Con autorización de los participantes, el investigador tuvo acceso al historial académico de los mismos.

Estrategia de análisis de datos

Los datos obtenidos fueron procesados y analizados con el programa SPSS, versión 20. Se calcularon los siguientes estadísticos descriptivos para todas las variables estudiadas: media, desviación estándar, asimetría, curtosis y rango. Así mismo, se estimó mediante el coeficiente alfa de Cronbach la consistencia interna de los instrumentos de autoinforme y de sus respectivas dimensiones. Seguidamente, para analizar las asociaciones entre las variables en estudio, se procedió a realizar cálculos de correlaciones bivariadas, utilizando para ello la r de Pearson. El ajuste a la normal fue evaluado con el estadístico de K-S ($p > .05$).

Resultados

Análisis descriptivo

Los estadísticos de tendencia central y variabilidad expuestos en la tabla 1 sugieren que el grupo estudiado presenta un nivel moderado de perfeccionismo académico. La tendencia del perfeccionismo orientado a sí mismo es hacia el extremo superior, mientras que las otras dos facetas muestran una dispersión de puntajes más equilibrada.

Por su parte, se observan valores intermedios de estrés académico. Los niveles de estrés general y ante los profesores van de moderados a bajos e, igualmente, aunque moderados, los niveles de ansiedad social y estrés ante las responsabilidades académicas experimentan una tendencia hacia la baja, pues el extremo superior del rango potencial no es tocado por la distribución de puntajes. Solo en el estrés ante los exámenes los estudiantes reportan valores moderados altos.

El examen de los resultados para la variable locus de control informa de altos puntajes de internalidad, sobre todo en lo que respecta a la percepción de los éxitos, o sea que los estudiantes de la muestra piensan que la causa de los acontecimientos que viven en el plano académico es atribuible a sus propios actos y capacidades, lo que ocurre con mayor frecuencia cuando se trata de eventos positivos o logros. En cambio, se observan bajos puntajes de externalidad, más que todo ante los éxitos, lo cual viene a confirmar que los participantes tienden a atribuir la causa de los eventos que les suceden a sus propias acciones o características personales.

En cuanto al rendimiento académico, los promedios simple y ponderado total se ubican tres puntos por encima de la calificación mínima aprobatoria. Por su parte, los promedios simple y ponderado aprobado se sitúan casi cinco puntos por encima de la nota mínima aprobatoria. La actuación académica de un estudiante con estos promedios sería calificada como “regular”.

Tabla 1

Variables	M	DT	As	Cu	Rango posible	Rango obtenido	Núm. Ítems	α
1. Perfeccionismo académico	73.70	12.32	-0.12	-0.56	30-120	47-102	30	.85
2. Hacia sí mismo	28.58	4.66	-0.24	-0.67	10-40	19-39	10	.68
3. Hacia los demás	23.40	5.30	0.08	-0.62	10-40	13-34	10	.73
4. Prescrito socialmente	21.72	5.54	0.38	0.37	10-40	11-36	10	.76
5. Estrés académico	86.86	22.99	-0.13	-0.35	18-162	33-144	18	.89
6. Estrés general	25.31	9.68	0.38	-0.05	7-63	7-57	7	.77
7. Ansiedad social	22.83	8.83	0.09	-0.92	5-45	5-40	5	.77
8. Estrés ante los exámenes	38.71	8.89	-0.59	-0.49	6-54	16-54	6	.83
9. Estrés ante los profesores	21.32	9.68	0.44	-0.40	6-54	6-50	6	.84
10. Estrés ante responsabilidades	16.31	6.23	0.07	-0.91	4-36	4-29	4	.63
11. Estrés ante evaluaciones orales	10.51	4.39	-0.19	-0.94	2-18	2-18	2	.72
12. Internalidad	26.40	4.29	-0.49	-0.41	8-32	16-32	8	.86
13. Éxitos internos	13.65	2.19	-0.57	-0.66	4-16	8-16	4	.81
14. Fallas internas	12.75	2.48	-0.53	0.28	4-16	4-16	4	.74
15. Externalidad	12.89	3.58	0.57	-0.38	8-32	8-23	8	.68
16. Éxitos externos	6.19	1.84	0.94	0.64	4-16	4-12	4	.40
17. Fallas externas	6.70	2.20	0.49	-0.82	4-16	4-12	4	.56
18. Promedio simple total	13.53	2.95	-0.94	0.99	0-20	3.57-18.35		
19. Promedio simple aprobado	14.79	1.56	-0.02	-0.54	10-20	11.59-18.35		
20. Promedio ponderado total	13.31	2.98	-0.90	0.72	0-20	4.22-18.30		
21. Promedio ponderado aprobado	14.61	1.54	0.05	-0.46	10-20	11.35-18.30		

Nota: N = 216.

Estadísticos descriptivos e índices de consistencia interna de las medidas empleadas

Tal como se aprecia en la última columna de la tabla 1, la mayoría de las escalas muestra adecuada consistencia interna, es decir, coeficientes superiores al recomendado de **.70** (Martínez, Hernández, & Hernández, 2014). Las medidas de perfeccionismo orientado hacia sí mismo y de locus de control interno presentan coeficientes muy cercanos al sugerido ($\alpha = .68$). En contraste, se obtuvieron valores bajos en las dimensiones Estrés ante responsabilidades académicas ($\alpha = .63$), Éxitos externos ($\alpha = .40$) y Fallas externas ($\alpha = .56$). La interpretación de estos resultados debería tomar en cuenta que el alfa de Cronbach es sensible al número de ítems con que se calcula (Martínez et al., 2014) y las mencionadas son dimensiones que tienen pocos reactivos (cada una está conformada por cuatro ítems). Otro aspecto que podría contribuir a la baja homogeneidad que exhiben las dos últimas subescalas es que, al formar parte de la externalidad, agrupan factores muy diversos a los cuales los estudiantes atribuyen la responsabilidad de sus acciones, tales como la influencia de otras personas, la suerte, el azar, el destino y otros imponderables (Arocha & Lezama, 2007).

Análisis de correlaciones

Como puede observarse en la tabla 2, el perfeccionismo académico y su dominio autorientado correlacionan positivamente con el estrés ante los exámenes; por su parte, el perfeccionismo socialmente orien-

tado se asocia en forma positiva con el estrés académico y con sus facetas de estrés general, ante los exámenes y ante responsabilidades académicas. La única correlación significativa entre el perfeccionismo y el locus de control se da entre los estándares perfeccionistas para sí mismo y la atribución causal interna del éxito académico. El perfeccionismo y sus dimensiones hacia sí mismo y hacia los otros se relacionan de manera positiva con los promedios simple y ponderado aprobado.

En la tabla 2 también se puede ver que la atribución causal externa y, particularmente, la que se realiza en atención a los fracasos y eventos negativos correlaciona de forma directa con el estrés académico y con todas sus facetas; la atribución del éxito a factores incontralables por el individuo se encuentra positivamente relacionada con el estrés ante evaluaciones orales, o sea que esta dimensión del estrés se halla globalmente asociada con la externalidad. Los promedios simple y ponderado aprobado se relacionan de manera inversa con el estrés académico y sus dimensiones: general, ante los exámenes y ante responsabilidades; vale decir que el estrés producto de la preparación de trabajos y/o de la vivencia de situaciones problemáticas en el ámbito académico se asocia de forma negativa con todos los promedios del rendimiento estudiantil. Finalmente, se observa que la atribución de las fallas personales a elementos ambientales como otras personas o la suerte correlaciona negativamente con los promedios simple y ponderado aprobado.

Tabla 2

Variables	1. Perfeccionismo académico	2. Hacia sí mismo	3. Hacia los demás	4. Prescrito socialmente	5. Estrés académico	6. Estrés general	7. Ansiedad social	8. Estrés ante los exámenes	9. Estrés ante los profesores	10. Estrés ante responsabilidades	11. Estrés ante evaluaciones orales	12. Internalidad	13. Éxitos internos	14. Fallas internas	15. Externalidad	16. Éxitos externos	17. Fallas externas	18. Promedio simple total	19. Promedio simple aprobado	20. Promedio ponderado total	21. Promedio ponderado aprobado		
1. Perfeccionismo académico	—																						
2. Hacia sí mismo		—																					
3. Hacia los demás			—																				
4. Prescrito socialmente				—																			
5. Estrés académico					—																		
6. Estrés general						—																	
7. Ansiedad social							—																
8. Estrés ante los exámenes								—															
9. Estrés ante los profesores									—														
10. Estrés ante responsabilidades										—													
11. Estrés ante evaluaciones orales											—												
12. Internalidad												—											
13. Éxitos internos													—										
14. Fallas internas														—									
15. Externalidad															—								
16. Éxitos externos																—							
17. Fallas externas																	—						
18. Promedio simple total																		—					
19. Promedio simple aprobado																			—				
20. Promedio ponderado total																				—			
21. Promedio ponderado aprobado																					—		

Matriz de correlaciones entre las variables del estudio

Nota: N = 216.
* p < .05. ** p < .01.

Discusión y conclusiones

El presente estudio fue realizado con el fin de evaluar el grado de asociación entre un conjunto de variables de interés académico (perfeccionismo, estrés, locus de control y rendimiento estudiantil) en una muestra de universitarios; el énfasis estuvo en determinar la relación del perfeccionismo con las otras variables.

El grupo estudiado presentó niveles moderados de perfeccionismo y estrés académico, observándose que —dentro de estos valores— los más altos correspondieron al perfeccionismo autororientado y al estrés ante los exámenes. La investigación previa con universitarios de Venezuela (Damiani & Vilorio, 2004; Elvira-Valdés, 2015; Parra & Rodrigues, 2015) coincide en identificar niveles medios de perfeccionismo, así como en señalar una tendencia hacia puntajes moderados altos en perfeccionismo orientado a sí mismo, seguidos por puntuaciones algo menores en las dimensiones sociales del perfeccionismo (orientado a los demás y socialmente prescrito, en ese orden).

Igualmente, en consonancia con los hallazgos actuales, los estudios que han utilizado el CEA como medida de estrés académico en el contexto universitario venezolano (Blanco et al., 2012; Feldman et al., 2008; Lovera & Montesinos, 2010) encontraron niveles moderados de estrés en los estudiantes evaluados y que estos reportaron con mayor frecuencia e intensidad situaciones de estrés relacionadas con los exámenes (tanto en lo referido a la preparación, como a la ejecución y la espera de los resultados), lo que indica que las evaluaciones académicas constituyen uno de los estresores característicos de la vida estudiantil, algunas veces circunscrito a períodos que resultan particularmente estresantes.

Por otra parte, los participantes obtuvieron puntajes elevados en locus de control interno (sobre todo en la percepción de logros académicos) y bajos puntajes de externalidad, un paradigma de atribuciones causales que la literatura ha estimado como adaptativo. Con respecto al rendimiento académico, a diferencia de aproximaciones precedentes en las cuales el promedio de notas se obtuvo mediante el autoinforme, aquí este dato fue suministrado por Control de Estudios de la Facultad, una vez procesadas las calificaciones del reciente período lectivo. El desempeño de los estudiantes fue calificado como “regular”, lo que se corresponde con la elevada exigencia del régimen de estudio de la carrera de Psicología en la UCV.

Con relación al vínculo entre estrés y perfeccionismo, la tensión ante los exámenes correlacionó en forma positiva con el perfeccionismo y su dimensión autororientada, mientras que la dimensión interpersonal que hace referencia a las demandas que la persona perfeccionista percibe que los demás le imponen no solo se asoció con el estrés ante las evaluaciones, sino también con el experimentado ante las responsabilidades y con el estrés académico visto globalmente. En cierto modo, esto corrobora que la presión externa percibida es expresión de un perfeccionismo más disfuncional, una conclusión fuertemente asentada a partir de que dicho factor se convirtiera en foco de varios estudios que lo han ligado con diversos trastornos y problemas psicológicos (Kiral, 2017; Stoeber & Stoeber, 2009). Es importante destacar que, a diferencia de lo que reportaron investigaciones venezolanas previas (Elvira-Valdés, 2015; Parra & Rodrigues, 2015), el estrés general no se asoció con el perfeccionismo total, ni con las exigencias orientadas a sí mismo; tampoco el perfeccionismo orientado hacia los otros se asoció con las facetas del estrés.

Al examinar la relación entre el perfeccionismo y la manera como los estudiantes explican las causas de sus aciertos y fallas, se encontró que los que perciben que su éxito depende de sus conocimientos, características personales y comportamientos exhiben altos niveles de perfeccionismo personal, un hallazgo antes evidenciado en sujetos alemanes (Stoeber & Becker, 2008), turcos (Boysan & Kiral, 2016) y, desde el modelo de perfeccionismo de Hewitt y Flett (1991), en estadounidenses (Neumeister, 2004). No obstante, entre la disposición perfeccionista y el locus de control externo no pudo ser probada ninguna relación (ni en dirección positiva, ni en dirección negativa).

El perfeccionismo académico, las manifestaciones intrapersonales de este constructo y los estándares perfeccionistas para con los demás se relacionaron positivamente con los promedios simple y ponderado aprobado. Considerando la magnitud de las relaciones identificadas y el hecho de que el promedio ponderado total (el cual implica las calificaciones en las materias en atención al número de créditos de las mismas) no se haya visto involucrado en ellas, la asociación entre perfeccionismo y desempeño académico resulta más bien modesta. La relación entre el perfeccionismo autororientado y el rendimiento, al igual que la ausencia de relación entre este y el perfeccionismo prescrito socialmente, ya la habían reportado estudios realizados con estudiantes universitarios ingleses (Stoeber et al., 2015), italianos (Loscalzo et al., 2019) y surcoreanos (Kyeon et al., 2010). Son todos hallazgos que se suman a los que señalan la existencia de un perfeccionismo sano (e.g., los estándares personales) asociado al rendimiento en la universidad (Arana et al., 2014; Burnam et al., 2014; Elion et al., 2012; Geis et al., 2014; Grzegorek et al., 2004; Kljajic et al., 2017; Rice et al., 2015; Sevlever & Rice, 2010; Sotardi & Dubien, 2019; Wang, 2012; Watabe, 2018) y de un perfeccionismo no adaptativo (e.g., la percepción de un excesivo criticismo parental) que no guarda relación con el rendimiento (Purseyyed et al., 2015; Rice, Lopez et al., 2013; Rice, Lopez, Richardson et al., 2013). Sobre el perfeccionismo orientado a los otros, es posible que su asociación con los indicadores de rendimiento se deba a que las exigencias y críticas que un estudiante dirige a los demás tengan incidencia (real o percibida) en las calificaciones obtenidas, sobre todo si los trabajos en equipo son una modalidad evaluativa frecuentemente utilizada (como de hecho lo son en la Escuela de Psicología de la UCV); sin embargo, este asunto requiere ser más investigado antes de arribar a conclusiones firmes.

En relación con la vinculación entre estrés y rendimiento, los promedios simple y ponderado aprobado se correlacionaron inversamente con el estrés académico general, ante los exámenes y ante responsabilidades. El estrés debido a las responsabilidades académicas, el cual incluye la preparación de trabajos individualmente o en grupo, mostró correlaciones negativas con todos los promedios indicadores del desempeño estudiantil, lo que guarda correspondencia con la dinámica propia de los estudios de Psicología en la UCV, según la cual los estudiantes deben realizar una cantidad importante de tareas y trabajos de curso en un tiempo limitado.

La externalidad, sobre todo la atribución del fracaso en la vida académica a factores externos e incontrolables por el individuo (e.g., la dificultad de las tareas, el estilo pedagógico del profesor, la suerte), correlacionó con el estrés y con todas sus dimensiones. Este resultado puede ser asimilado al obtenido por Aguilar, Gil, Pinto, Quijada y Zúñiga (2014), autores que reportaron una relación negativa entre locus de control interno y estrés en estudiantes universitarios mexicanos. Es muy probable que aquellos estudiantes que localizan en el exterior las causas de cuanto les ocurre, en especial los que creen que fallas y reveses dependen de fuerzas externas, tengan un perfil cercano a la indefensión y sean más vulnerables al estrés que genera la experiencia

cotidiana en el ámbito universitario. En este mismo sentido puede ser interpretada la asociación global que se observó entre las atribuciones causales externas y el estrés ante los exámenes orales, una faceta del estrés relacionada con la falta de seguridad en sí mismo para transmitir los conocimientos que se poseen y con la sobrevaloración del escrutinio del evaluador.

Finalmente, se reportó que los promedios de notas simple y ponderado aprobado se relacionaron inversamente con la atribución del fracaso a causas externas. En efecto, el locus de control es un patrón de creencias con incidencia real en la conducta académica de una persona (para una revisión extensa, véase **Mayora-Pernía & Fernández, 2015**), de allí que en estudios previos con estudiantes universitarios dominicanos (**Fernández, Arnaiz, Mejía, & Barca, 2015**), mexicanos (**Aguilar et al., 2014; Palomares, 2016**) y españoles (**Valle, Cabanach, Cuevas, & Núñez, 1997**) se haya podido demostrar que los estilos atribucionales de carácter externo (a características de la tarea, del profesor o del contexto) se asocian al bajo rendimiento académico (probándose, en algunos casos, que mantienen un fuerte poder predictivo sobre este), mientras que los estilos atribucionales internos (a las capacidades o habilidades y al esfuerzo) se asocian con un buen rendimiento académico (y, de hecho, poseen una alta capacidad predictiva sobre este).

En resumen, el perfeccionismo tenido por desadaptativo en la literatura se vinculó, por un lado (el dirigido a los demás), con los promedios aprobados simple y ponderado y, por otro (el socialmente orientado), con el estrés académico ante exámenes y responsabilidades. En el primer caso se revela que el perfeccionismo hacia los otros, aunque es una faceta comúnmente asociada con dificultades en el ámbito interpersonal (como lo recoge **Ruiz, 2000**), está vinculada de cierta manera con un buen desempeño en lo que a calificaciones se refiere; en el segundo caso parece confirmarse la naturaleza disfuncional del perfeccionismo socialmente prescrito y se hace posible señalar que, aunque niveles elevados de esta dimensión se encuentran asociados al mal ajuste psicológico, no están vinculados con un rendimiento reducido, lo que puede oscurecer la identificación de este componente del perfeccionismo en los estudiantes universitarios. Esta última consideración reviste gran importancia, por cuanto individuos que perciben una fuerte presión externa y experimentan el malestar emocional que esta trae aparejado, podrían, sin embargo, presentar un rendimiento académico “intacto”.

Por su parte, el perfeccionismo autororientado —considerado adaptativo— se asoció con el factor de éxitos internos, al igual que con un buen desempeño en la universidad. Recientemente, **Flett y Hewitt (2014)** han desarrollado una sólida argumentación a partir de la cual consideran que, en el fondo, este tipo de perfeccionismo tiene también un carácter insano. Se trata de una idea que no debe ser ignorada ya que, después de todo, el perfeccionismo hacia sí mismo, así como el general, se vincularon con el estrés ante los exámenes. De cualquier forma, se requiere conocer en mayor medida el comportamiento de esta dimensión en el medio local.

En conjunto, los resultados expuestos permiten sugerir el diseño de intervenciones dirigidas a: **(1)** desalentar el comportamiento perfeccionista socialmente orientado, el cual no muestra relación con el rendimiento académico, pero sí tiene efectos perjudiciales sobre la salud y el bienestar; **(2)** desarrollar estrategias para que los estudiantes cuyo desempeño está prioritariamente guiado por lo que piensan que los demás esperan de ellos puedan afrontar las múltiples situaciones adversas de la vida académica; **(3)** ayudar a los estudiantes en el manejo de la sobrecarga de trabajo académico, para así aminorar el impacto de este estresor sobre el promedio de calificaciones y sus consabidos

efectos a nivel conductual, fisiológico y cognitivo; y **(4)** promover el control personal de la conducta, un estilo de vida que en el ámbito académico está relacionado con un mejor desempeño y podría tener un impacto positivo sobre el nivel de estrés percibido por los estudiantes.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio cabe destacar que, en primer lugar, el diseño empleado impide establecer relaciones causales entre las variables analizadas, aspecto que podría abordarse recurriendo a modelos de regresión o al método de ecuaciones estructurales. En segundo lugar, la muestra utilizada no ha sido muy numerosa, estuvo conformada por estudiantes de una sola carrera universitaria y fue seleccionada por conveniencia; futuros trabajos deberían elegir una mejor técnica de muestreo, aumentar el tamaño de la muestra y optimar su composición. En tercer lugar, es necesario recordar que esta investigación se basó en la conceptualización del perfeccionismo defendida por Hewitt y Flett (**1991**) y, por tanto, los hallazgos deben interpretarse de acuerdo con dicha perspectiva; no obstante, considerando la gran variedad de enfoques que existen sobre el perfeccionismo, sería interesante comprobar si los resultados obtenidos son replicables en el contexto universitario local empleando otras medidas del constructo. Por último, convendría profundizar en la forma en que el perfeccionismo se vincula con otras variables psicoeducativas no contempladas en este trabajo, tales como el autoconcepto, la capacidad de autorregular el aprendizaje, la orientación hacia metas de dominio o de ejecución, las estrategias de afrontamiento implementadas por los estudiantes ante las exigencias académicas, entre otras.

Referencias

- Aguilar, L., Báez, Y., Barroeta, G., & Colmenares, D. (2012). Medición del perfeccionismo académico: desarrollo de un inventario para estudiantes universitarios. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 13(1), 244-269.
- Aguilar, M., Gil, O., Pinto, V., Quijada, C., & Zúñiga, C. (2014). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 21-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/292/29232614002.pdf>
- Arana, F., Galarregui, M., Miracco, M., Partarrieu, A., De Rosa, L., Lago, A.,... Keegan, E. (2014). Perfeccionismo y desempeño académico en estudiantes universitarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(1), 71-77. doi: [10.14718/ACP.2014.17.1.8](https://doi.org/10.14718/ACP.2014.17.1.8)
- Arana, F., Keegan, E., & Rutzstein, G. (2009). Adaptación de una medida multidimensional de perfeccionismo: la Almost Perfect Scale-Revised (APS-R). Un estudio preliminar sobre sus propiedades psicométricas en una muestra de estudiantes universitarios argentinos. *Evaluar*, 9, 35-53. Recuperado de <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/463>
- Arocha, M., & Lezama, L. (2007). Construcción, validación y confiabilidad de un Inventario de Locus de Control Académico (ILC-A). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(24), 151-175. Recuperado de <http://www.aidep.org/sites/default/files/articles/R24/R248.pdf>
- Baute, K., Castillo, L., Rivero, M., Guerrero, J., & Lucena, A. (2014). Relación entre perfeccionismo multidimensional y dependencia al ejercicio en población masculina. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 7(2), 77-84. doi: [10.33881/2027-1786.rip.7208](https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.7208)
- Blanco, G., Angulo, Y., Contreras, J., Pacheco, Y., & Vargas, V. (2012). Estrés y desempeño ocupacional en estudiantes de terapia ocupacional. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 12(1), 1-16. doi: [10.5354/0717-5346.2012.22048](https://doi.org/10.5354/0717-5346.2012.22048)

- Boysan, M., & Kiral, E. (2016). Associations between procrastination, personality, perfectionism, self-esteem and locus of control. *British Journal of Guidance & Counselling*, 45(3), 284-296. doi: [10.1080/03069885.2016.1213374](https://doi.org/10.1080/03069885.2016.1213374)
- Brumbaugh, J., Lepsik, R., & Olinger, C. (2007). The relationship between GPA and perfectionism. Undergraduate Research *Journal for the Human Sciences*, 6, 147-155. Recuperado de <http://www.kon.org/urc/v6/brumbaugh.html>
- Burnam, A., Komarraju, M., Hamel, R., & Nadler, D. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination? *Learning and Individual Differences*, 36, 165-172. doi: [10.1016/j.lindif.2014.10.009](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.009)
- Chang, E., Watkins, A., & Banks, K. (2004). How adaptive and maladaptive perfectionism relate to positive and negative psychological functioning: Testing a stress-mediation model in black and white female college students. *Journal of Counseling Psychology*, 51(1), 93-102. doi: [10.1037/0022-0167.51.1.93](https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.1.93)
- Cheng, S. (2001). Life stress, problem solving, perfectionism, and depressive symptoms in Chinese. *Cognitive Therapy and Research*, 25(3), 303-310. doi: [10.1023/a:1010788513083](https://doi.org/10.1023/a:1010788513083)
- Damiani, Z., & Vilorio, M. (2004). *Motivación al logro, perfeccionismo y ansiedad social en estudiantes universitarios* (Trabajo de grado de licenciatura inédito). Universidad Rafael Urdaneta, Maracaibo, Venezuela.
- De Pablo, J., Baillés, E., Pérez, J., & Valdés, M. (2002). Construcción de una escala de estrés académico para estudiantes universitarios. *Educación Médica*, 5(1), 40-46.
- DiBartolo, P., & Rendón, M. (2012). A critical examination of the construct of perfectionism and its relationship to mental health in Asian and African Americans using a cross-cultural framework. *Clinical Psychology Review*, 32(3), 139-152. doi: [10.1016/j.cpr.2011.09.007](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.09.007)
- Eliot, A., Wang, K., Slaney, R., & French, B. (2012). Perfectionism in African American students: Relationship to racial identity, GPA, self-esteem, and depression. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 18(2), 118-127. doi: [10.1037/a0026491](https://doi.org/10.1037/a0026491)
- Elvira-Valdés, M. (2015). *Perfil familiar y psicológico como predictores del estrés académico: un modelo de ruta* (Tesis doctoral inédita). Universidad Simón Bolívar, Venezuela.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/406>
- Fernández, A., Arnaiz, P., Mejía, R., & Barca, A. (2015). Atribuciones causales del alumnado universitario de República Dominicana con alto y bajo rendimiento académico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(1), 19-29. doi: [10.17979/reipe.2015.2.1.1319](https://doi.org/10.17979/reipe.2015.2.1.1319)
- Flett, G., & Hewitt, P. (2014). A proposed framework for preventing perfectionism and promoting resilience and mental health among vulnerable children and adolescents. *Psychology in the Schools*, 51(9), 899-912. doi: [10.1002/pits.21792](https://doi.org/10.1002/pits.21792)
- Geis, H., Hughes, K., & Weber, B. (abril, 2014). *GPA satisfaction: Do perfectionism, academic major, and honors enrollment matter?* Sesión de cartel presentada en la Universidad de Wisconsin, Eau Claire. Recuperado de <http://minds.wisconsin.edu/handle/1793/70368>
- Grzegorek, J., Slaney, R., Franze, S., & Rice, K. (2004). Self-criticism, dependency, self-esteem, and grade point average satisfaction among clusters of perfectionists and nonperfectionists. *Journal of Counseling Psychology*, 51(2), 192-200. doi: [10.1037/0022-0167.51.2.192](https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.2.192)
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Hewitt, P., & Flett, G. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470. doi: [10.1037/0022-3514.60.3.456](https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456)
- Kiral, E. (2017). Perfectionism and locus of control in educational administration. En H. Arslan, C. Duse & M. Icbay (Eds.), *Research on education* (pp. 134-141). Bialystok: International Association of Social Science Research (IASSR).
- Kljajic, K., Gaudreau, P., & Franche, V. (2017). An investigation of the 2 x 2 model of perfectionism with burnout, engagement, self-regulation, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 57, 103-113. doi: [10.1016/j.lindif.2017.06.004](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.06.004)
- Kyeon, Y., Cho, S., Hwang, H., & Lee, K. (2010). The effects of perfectionism on academic achievement in medical students. *Korean Journal of Medical Education*, 22(3), 205-214. doi: [10.3946/kjme.2010.22.3.205](https://doi.org/10.3946/kjme.2010.22.3.205)
- LoCicero, K., & Ashby, J. (2000). Multidimensional perfectionism and self-reported self-efficacy in college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 15(2), 47-56. doi: [10.1300/j035v15n02_06](https://doi.org/10.1300/j035v15n02_06)
- Loscalzo, Y., Rice, S., Giannini, M., & Rice, K. (2019). Perfectionism and academic performance in Italian college students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(7), 911-919. doi: [10.1177/0734282918800748](https://doi.org/10.1177/0734282918800748)
- Lovera, A., & Montesinos, V. (2010). *Influencia de las estrategias de afrontamiento, el nivel socioeconómico, la condición laboral y el sexo sobre el estrés académico en estudiantes de la UCAB* (Trabajo de grado de licenciatura, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela). Recuperado de <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAR9309.pdf>
- Madi, A. (2018). *Perfectionism, academic performance, and proneness to depression in students at a South African university* (Tesis de maestría, University of the Witwatersrand, Johannesburg, Sudáfrica). Recuperada de <http://wiredspace.wits.ac.za/handle/10539/28506>
- Martínez, M., Hernández, M., & Hernández, M. (2014). *Psicometría*. Madrid: Alianza.
- Mayora-Pernía, C., & Fernández, N. (2015). Locus de control y rendimiento académico en educación universitaria: una revisión bibliográfica. *Educare*, 19(3). doi: [10.15359/ree.19-3.16](https://doi.org/10.15359/ree.19-3.16)
- Neumeister, K. (2004). Interpreting successes and failures: The influence of perfectionism on perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(4), 311-335. doi: [10.4219/jeg-2004-320](https://doi.org/10.4219/jeg-2004-320)
- Palomares, C. (2016). *Desempeño académico, religiosidad y locus de control en alumnos de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez* (Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México). Recuperada de <http://erecursos.uacj.mx/handle/20.500.11961/3598>
- Pannhausen, S., Klug, K., & Rohrmann, S. (en prensa). Never good enough: The relation between the impostor phenomenon and multidimensional perfectionism. *Current Psychology*. doi: [10.1007/s12144-020-00613-7](https://doi.org/10.1007/s12144-020-00613-7)
- Parra, A., & Rodrigues, A. (2015). *Estrés, perfeccionismo y resiliencia en estudiantes universitarios de artes* (Trabajo de grado de licenciatura, Universidad Central de Venezuela, Caracas). Recuperado de <http://saber.ucv.ve/handle/10872/19417>
- Pourseyed, S., Motevalli, M., Pourseyed, S., & Barahimi, Z. (2015). Relationship of perceived stress, perfectionism and social support with students' academic burnout and academic performance. *Bimonthly of Education Strategies in Medical Sciences*, 8(3), 187-194. Recuperado de <http://edcbmj.ir/article-1-719-en.html>
- Rice, K., Lopez, F., & Richardson, C. (2013). Perfectionism and performance among STEM students. *Journal of Vocational Behavior*, 82(2), 124-134. doi: [10.1016/j.jvb.2012.12.002](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.12.002)
- Rice, K., Lopez, F., Richardson, C., & Stinson, J. (2013). Perfectionism moderates stereotype threat effects on STEM majors' academic performance. *Journal of Counseling Psychology*, 60(2), 287-293. doi: [10.1037/a0032052](https://doi.org/10.1037/a0032052)
- Rice, K., Ray, M., Davis, D., DeBlaere, C., & Ashby, J. (2015). Perfectionism and longitudinal patterns of stress for STEM majors: Implications for academic performance. *Journal of Counseling Psychology*, 62(4), 718-731. doi: [10.1037/cou0000097](https://doi.org/10.1037/cou0000097)

Perfeccionismo y vida académica

Un estudio correlacional en estudiantes de psicología

- Ruiz, C. (2000). *Atrévase a no ser perfecto. Cuando el perfeccionismo es un problema*. Barcelona: Mondadori.
- Schweitzer, R., & Hamilton, T. (2002). Perfectionism and mental health in Australian university students: Is there a relationship? *Journal of College Student Development*, 43(5), 684-695. Recuperado de <http://eprints.qut.edu.au/3875/>
- Sevlever, M., & Rice, K. (2010). Perfectionism, depression, anxiety, and academic performance in premedical students. *Canadian Medical Education Journal*, 1(2), 96-104. doi: [10.36834/cmej.36537](https://doi.org/10.36834/cmej.36537)
- Sirois, F., & Molnar, D. (2014). Perfectionism and maladaptive coping styles in patients with chronic fatigue syndrome, irritable bowel syndrome and fibromyalgia/arthritis and in healthy controls. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(6), 384-385. doi: [10.1159/000365174](https://doi.org/10.1159/000365174)
- Sotardi, V., & Dubien, D. (2019). Perfectionism, wellbeing, and university performance: A sample validation of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS) in New Zealand. *Personality and Individual Differences*, 143, 103106. doi: [10.1016/j.paid.2019.02.023](https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.02.023)
- Stewart, M., & De George-Walker, L. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 66, 160-164. doi: [10.1016/j.paid.2014.03.038](https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.03.038)
- Stoeber, J., & Becker, C. (2008). Perfectionism, achievement motives, and attribution of success and failure in female soccer players. *International Journal of Psychology*, 43(6), 980-987. doi: [10.1080/00207590701403850](https://doi.org/10.1080/00207590701403850)
- Stoeber, J., & Stoeber, F. (2009). Domains of perfectionism: Prevalence and relationships with perfectionism, gender, age, and satisfaction with life. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 530-535. doi: [10.1016/j.paid.2008.12.006](https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.12.006)
- Stoeber, J., Haskew, A., & Scott, C. (2015). Perfectionism and exam performance: The mediating effect of task-approach goals. *Personality and Individual Differences*, 74, 171-176. doi: [10.1016/j.paid.2014.10.016](https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.10.016)
- Taricani, J. (1986). *Revisión de la Escala de Levenson de Locus de Control versión Romero-García*. Manuscrito inédito, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Valle, A., Cabanach, R., Cuevas, L., & Núñez, J. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: características diferenciales. *Revista de Investigación Educativa*, 15(1), 125-148. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/141202>
- Wang, K. (2012). Personal and family perfectionism of Taiwanese college students: Relationships with depression, self-esteem, achievement motivation, and academic grades. *International Journal of Psychology*, 47(4), 305-314. doi: [10.1080/00207594.2011.626050](https://doi.org/10.1080/00207594.2011.626050)
- Watabe, A. (2018). *Exporing the influence of parenting styles on development of perfectionism in a reward and punishment computer-based learning task among college students* (Tesis doctoral, University of Northern Colorado). Recuperada de <http://digscholarship.unco.edu/dissertations/529>
- /