

Artículo de investigación

Perfeccionismo y hardiness académico: un estudio correlacional en estudiantes unimetanos

Leonardo Andrés Aguilar Durán¹ Marilyn Yisneida Castellanos López¹Deysi María Romero Tizado¹**Correspondencia**

psileonardo@gmail.com

Filiaciones institucionales¹Universidad Metropolitana (Venezuela)**Resumen**

El objetivo central de esta investigación fue analizar la relación del perfeccionismo, como rasgo de personalidad y en el ámbito educativo, con el hardiness académico en estudiantes universitarios. Fue un estudio con diseño transversal correlacional-comparativo (no experimental). Participaron 273 estudiantes (Edad = 20.6 ± 2.53) de la Universidad Metropolitana (Caracas-Venezuela), quienes voluntariamente contestaron tres instrumentos de autorreporte. Se encontraron niveles moderados de perfeccionismo y hardiness. Son reportadas diversas diferencias en las variables estudiadas y en sus relaciones según sexo, trimestre cursado, nivel de preparación al ingresar a la universidad y beneficios socioeconómicos recibidos. En general, el hardiness se asoció positivamente con el perfeccionismo y sus dimensiones adaptativas, mientras que no mostró relaciones con las dimensiones más desadaptativas del mismo. Este resultado apoya la idea de que el perfeccionismo no incluye únicamente aspectos indeseables, lo que se discute en el marco de la visión negativa que ha imperado sobre el perfeccionismo.

Palabras clave

perfeccionismo | hardiness académico | estudiantes universitarios

Cómo citar

Aguilar Durán, L.A., Castellanos López, M.Y. y Romero Tizado, D.M. (2020). Perfeccionismo y hardiness académico: un estudio correlacional en estudiantes unimetanos. *Revista de Psicología*, 19(2), 122-147. doi: [10.24215/2422572XE062](https://doi.org/10.24215/2422572XE062)

DOI[10.24215/2422572XE062](https://doi.org/10.24215/2422572XE062)**Recibido**

13 feb. 2020

Aceptado

3 jul. 2020

Publicado

24 jul. 2020

Editor

Nicolás Alessandrini | Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid (España)

ISSN

2422-572X

Licencia© Copyright: Aguilar Durán, L.A. et al. Licencia de Cultura Libre [CC-BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)**Entidad editora**

RevPsi es una publicación de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)

**ACCESO ABIERTO**
DIAMANTE

Perfeccionismo e hardiness acadêmico: um estudo correlacional em estudantes da UNIMET

Resumo

O objetivo central desta pesquisa foi analisar a relação do perfeccionismo, como traço de personalidade e no contexto educacional, com o hardiness acadêmico em estudantes universitários. Foi um estudo não experimental, transversal e correlacional comparativo. Participaram 273 estudantes (Idade = 20.6 ± 2.53) da Universidade Metropolitana (Caracas-Venezuela), que responderam voluntariamente a três instrumentos de autorrelato. Foram encontrados níveis moderados de perfeccionismo e hardiness. São relatadas diferenças nas variáveis e em suas relações de acordo com sexo, trimestre estudado, nível de preparação ao ingressar na universidade e bolsas de estudos recebidas pelos alunos. Em geral, o hardiness foi positivamente associado ao perfeccionismo e suas dimensões adaptativas, enquanto não mostrou relação com suas dimensões mais desadaptativas. Esse resultado apóia a idéia de que o perfeccionismo não inclui apenas aspectos indesejáveis, o que é discutido levando em conta a visão negativa que tem prevalecido na concepção do perfeccionismo.

Palavras-chave

perfeccionismo | hardiness acadêmico | estudantes universitários

Perfectionism and academic hardiness: a correlational study with students of the UNIMET

Abstract

The central objective of this research was to analyze the relationship of perfectionism, as personality trait and in educational setting, with academic hardiness in university students. It was a non-experimental study, with a correlational-comparative and cross-sectional design. Two hundred seventy-three students (Mage = 20.6 ± 2.53) of the Metropolitan University (Caracas-Venezuela) participated. They all voluntarily answered three self-report instruments. Moderate levels of perfectionism and hardiness were found. Various differences are reported in the variables studied and in their relationships according to sex, quarterly period, level of preparation when entering university and scholarships received by students. In general, hardiness was positively associated with perfectionism and its adaptive dimensions, while it did not show relationships with its more maladaptive dimensions. This result supports the idea that perfectionism does not include only undesirable aspects, which is discussed within the framework of the negative view that has prevailed on perfectionism.

Keywords

perfectionism | academic hardiness | university students

Aspectos destacados del trabajo

- El perfeccionismo no incluye solamente aspectos desadaptativos, también se relaciona con constructos saludables.
- Los componentes más disfuncionales de la conducta perfeccionista no se asocian con el hardiness académico.
- En el contexto venezolano las expectativas paternas parecen asumir cierto carácter adaptativo.
- Estudiantes noveles y becados por rendimiento muestran mayor vulnerabilidad a los efectos negativos del perfeccionismo.

El perfeccionismo es una característica de la personalidad que se distingue por esfuerzos de impecabilidad y el establecimiento de estándares de rendimiento excesivamente altos acompañados de una tendencia a demasiadas evaluaciones críticas (Frost, Marten, Lahart y Rosenblate, 1990; Hewitt y Flett, 1991; Stoerber y Childs, 2011). Inicialmente, el abordaje del perfeccionismo se hizo desde una perspectiva unidimensional, hasta que en la década de los noventa algunos autores propusieron estudiarlo como un rasgo multidimensional. Esta postura proporcionó una descripción más detallada de los aspectos que están presentes en la conducta perfeccionista y favoreció el desarrollo de instrumentos de evaluación más refinados.

Dentro de los enfoques que entienden que el perfeccionismo está compuesto por múltiples factores, el primero a destacar es el de Frost et al. (1990), quienes lo caracterizaron como una inclinación de las personas a establecer normas de rendimiento excesivamente altas, demostrar un apego rígido a esas normas y ser muy críticas en sus autoevaluaciones. Estos autores diferencian seis dimensiones, las cuales son descritas por Luis Ramos (2011) en los siguientes términos: (1) estándares personales, es decir, metas excesivamente elevadas que influyen en la manera en que la persona se evalúa a sí misma; (2) preocupación por los errores, hace referencia a una reacción negativa ante las equivocaciones junto con una interpretación de las mismas como sinónimo de fracaso y de consiguiente pérdida de respeto por parte de los demás; (3) expectativas parentales, se refiere a tendencia de la persona a creer que sus padres le han puesto metas muy altas durante su vida; (4) crítica parental, es la vivencia personal de unos padres excesivamente críticos cuando se comete un error; (5) dudas sobre acciones, consiste en la sensación de que los proyectos nunca están suficiente y satisfactoriamente terminados; y (6) organización, remite a la importancia que tiene el orden en la vida de la persona. Las dimensiones expuestas son evaluadas por la Escala Multidimensional de Perfeccionismo (MPS-F por sus siglas en inglés) de Frost et al. (1990). En Venezuela, el estudio de Ana Prieto y Ana Vento (2012) evaluó las propiedades psicométricas de la versión española de la MPS-F en una muestra de trabajadores, habitantes del estado Miranda. Los resultados obtenidos

sugirieron la reestructuración del modelo en una versión abreviada de la escala.

Otro enfoque multidimensional es el de Paul Hewitt y Gordon Flett (1991), quienes consideraron al perfeccionismo como un rasgo de personalidad que se caracteriza porque quien lo posee suele formularse objetivos muy difíciles para sí mismo y para otras personas, manteniéndose en constante exigencia y preocupación, puesto que cree que no se debe incurrir en errores; asimismo, la persona se mantiene convencida de que los demás tienen grandes expectativas con respecto a su rendimiento.

Siguiendo la revisión del modelo expuesta por Ramos (2011), se describen las tres dimensiones de esta propuesta: (1) perfeccionismo autorientado, se trata de la autoexigencia de ser perfecto con una atención muy centrada en las propias fallas o equivocaciones y en todo aquello que se desvíe de los estándares que el individuo se impone; (2) perfeccionismo orientado hacia otros, aquí el foco de atención está puesto en el comportamiento de los demás, a los que se evalúa críticamente su desempeño y se les exige la perfección; y (3) perfeccionismo socialmente prescrito, faceta en la que la exigencia de ser perfecto se coloca en la mirada de los otros hacia sí mismo, de manera tal que la persona considera que si no cumple con los estándares impuestos por las personas de su entorno, será entonces rechazado por ellas. Otra Escala Multidimensional de Perfeccionismo (MPS-H por sus siglas en inglés) fue elaborada por Hewitt y Flett (1991). Atendiendo a este modelo teórico tripartito, Leonardo Aguilar, Yorfélix Báez, Glorys Barroeta y Diorelis Colmenares (2012) construyeron y validaron un inventario para medir el perfeccionismo académico en los estudiantes universitarios de Venezuela.

Los equipos de investigación liderados por Frost y Hewitt coincidieron en focalizar los aspectos negativos del perfeccionismo en sus respectivos modelos. No obstante, actualmente la distinción entre dos dimensiones del perfeccionismo ha permitido precisar las relaciones entre este constructo y el malestar psicológico (Stoeber y Otto, 2006). Por un lado, la dimensión esfuerzos perfeccionistas (la cual incluye los estándares personales, el perfeccionismo autorientado y la valoración del orden) ha sido asociada con afrontamiento adaptativo, afecto positivo, bienestar subjetivo y ajuste psicológico (Einstein, Lovibond y Gaston, 2000). En cambio, la dimensión preocupaciones perfeccionistas (contentiva de factores como perfeccionismo socialmente prescrito, perfeccionismo orientado hacia los demás, preocupación por los errores, dudas acerca de las acciones, preocupación por la evaluación de los demás, y sentimientos de discrepancia entre las expectativas y el rendimiento) ha sido asociada con resultados negativos como neuroticismo, afrontamiento desadaptativo, afecto negativo y, en general, con indicadores de desajuste psicológico (Egan, Wade y Shafran, 2011, 2012; Einstein et al., 2000).

Numerosos estudios indican que el perfeccionismo puede ser una disposición de la personalidad especialmente relevante en la población estudiantil universitaria (Arana et al., 2009; Stoeber y Otto, 2006). Así, el hecho de que una elevada proporción de estudiantes universitarios pueda ser calificada de perfeccionista, podría dar cuenta de la competitividad presente en esta población, lo que invita a profundizar

en el conocimiento acerca del perfeccionismo y su papel frente a las exigencias percibidas en los entornos académicos.

Otra variable que juega un papel importante en la comprensión de ciertas intenciones y comportamientos académicos es el hardiness, una constelación de características de personalidad que funcionan como un recurso de resistencia contra los eventos estresantes de la vida diaria (Kobasa, 1979), aquí se agregaría: en el plano académico del estudiante. Sin embargo, en la literatura sobre el tema (e.g., Godoy-Izquierdo y Godoy, 2002) se encuentra que la mayoría de las investigaciones se ha enfocado en la relación entre ese tipo de personalidad y la salud o aspectos relacionados con ella (e.g., estrategias de afrontamiento, burnout).

De acuerdo con Louis Benishek y Frederick López (2001), los estudiantes con hardiness: están dispuestos a esforzarse para sobresalir académicamente, se procuran trabajos difíciles porque los ven como experiencias que contribuirán a futuro con su crecimiento personal y se perciben a sí mismos con la capacidad de alcanzar metas académicas a través del esfuerzo y la autorregulación emocional. Este último componente se refiere tanto a la habilidad de los estudiantes de reconocer y activar comportamientos que aumenten la probabilidad de superar dificultades académicas, como a la capacidad para regular las emociones al enfrentarse con desafíos académicos.

Una comprensión cabal del hardiness académico necesita considerar el aspecto motivacional. Según Claudia Mueller y Carol Dweck (1998), los estudiantes orientados al rendimiento prefieren tareas menos desafiantes y tienen menos probabilidad de perseverar cuando experimentan un fracaso, al que consideran una evidencia de su pobre capacidad intelectual. Por el contrario, los estudiantes orientados al aprendizaje disfrutaban las tareas a pesar de la dificultad que supongan. Incluso, prefieren las tareas difíciles y no consideran su falta de éxito como sinónimo de déficit intelectual. El hardiness o la personalidad resistente en los contextos académicos identifica a este tipo de estudiantes, los que operan desde una orientación que prioriza el aprendizaje antes que la calificación a obtener.

Benishek y Lopez (2001) desarrollaron una medida de resistencia académica que representó una síntesis conceptual de ambas teorías: el modelo de resistencia psicológica de Suzanne Kobasa (1979) y la distinción entre objetivos basados en el rendimiento y objetivos de aprendizaje (Mueller y Dweck, 1998; Pintrich, 2000). En Venezuela, haciendo un análisis adicional de la Escala de Involucramiento Académico, Gustavo Peña, Yolanda Cañoto y Luisa Angelucci (2017) ubicaron algunos ítems cuya redacción apunta a lo que se denomina hardiness académico, por lo cual procedieron a distinguir estos elementos en una subescala particular y a estudiar su comportamiento a partir del análisis de la confiabilidad y de su estructura factorial. El modelo venezolano sobre este constructo contiene las siguientes dimensiones: (1) compromiso: se expresa como la tendencia a involucrarse en actividades académicas; (2) control: actuar como si se tuviese influencia (en lugar de sentirse impotente) de cara a las variadas contingencias de la vida académica,

lo que da al individuo una sensación de autonomía y poder para influir sobre su propio futuro; y (3) asertividad: se refiere a una comunicación eficaz del estudiante con el profesor, incluye conductas que tienen la posibilidad de incrementar el aprovechamiento académico del estudiante e implican que este no se cohibe ante la figura del docente.

En la investigación de Benishek y Lopez (2001), las subescalas de hardiness correlacionaron significativa y moderadamente con el autoconcepto académico. La magnitud de las relaciones indicó que, aunque ciertamente estas variables se encuentran vinculadas entre sí, no son constructos superpuestos. Asimismo, el hardiness académico tuvo correlaciones positivas con la autoeficacia matemática y con el interés hacia las matemáticas y la ciencia en general, mientras que exhibió correlaciones negativas con la ansiedad ante las matemáticas. Por otro lado, cuando se exploraron las diferencias entre grupos, los estudiantes con deseos de proseguir estudios a nivel universitario y aquellos que buscaban tomar asignaturas adicionales de matemáticas informaron de puntuaciones que reflejaban una mayor disposición a emprender cursos académicos exigentes.

Más tarde, en el estudio de Lois Benishek, Jill Feldman, R. WolfShipon, Stacy Mecham y Frederick Lopez (2005), el hardiness mostró correlaciones negativas con la ansiedad global y el neuroticismo, así como relaciones positivas con la tolerancia al riesgo cognitivo y, al igual que en el estudio precedente, con el autoconcepto académico. Posteriormente, ha podido comprobarse que altos puntajes en las dimensiones de la personalidad académica resistente se asocian con un alto rendimiento académico (Daneshamooz y Alamolhodaei, 2012; Karimi y Venkatesan, 2009). En el contexto venezolano, Peña et al. (2017) también pudieron verificar que los estudiantes que expresan mayor control y compromiso académico reportan un mayor rendimiento.

En general, los estudios previos (Abdolhosseini, Hasel y Zalani, 2012; Abdollahi, Carlbring, Vaez y Ghahfarokhi, 2018; Mosalanejad, Kargar, Kalani y Abdollahifard, 2016; Sindik, Nazor y Vukosav, 2011) coinciden en identificar que el hardiness se asocia de forma positiva con el perfeccionismo adaptativo (sin que exista superposición entre ambos constructos), así como de forma negativa o no significativa con el perfeccionismo desadaptativo, a excepción del trabajo de Ali Kazemi y Mohamad Ziaaddini (2014), según el cual el hardiness se relacionó negativamente con todos los componentes del perfeccionismo. No obstante, ninguno de estos resultados son automáticamente generalizables al medio local, ya que las investigaciones citadas son extranjeras: el trabajo de Sindik et al. (2011) recurrió a participantes croatas, mientras que el resto de los estudios fueron realizados con población iraní.

Las conductas que el hardiness académico incluye guardan gran similitud conceptual con los comportamientos positivos que el perfeccionismo puede entrañar. De esta manera, el compromiso y la dedicación de los estudiantes con actividades académicamente difíciles parecen entroncar con la característica principal del perfeccionismo, que es el establecimiento de estándares personales altos. Tal como aclara Karina Franco (2007), esforzarse por alcanzar metas elevadas no puede

ser considerado —por sí mismo— como algo patológico, incluso hay evidencias que sugieren que esta actitud refleja un estilo de vida positivo y contribuye a un funcionamiento psicosocial saludable.

Asimismo, la disposición a participar en cursos académicos desafiantes refleja un estilo de aprendizaje orientado al dominio de las tareas, el cual —como antes se dijo— implica una mayor tolerancia al fracaso y una menor necesidad de aprobación social, ambas características de un perfeccionismo no insano, con el que la persona acepta que puede cometer errores y la aprobación externa representa solo un reconocimiento adicional que le motiva a continuar y mejorar su trabajo (Franco, 2007). Además, el hardiness capta la capacidad de los estudiantes para modular sus reacciones emocionales cuando reciben comentarios que indican que no se están desempeñando a un nivel que cumpla con sus propias normas de actuación, lo que en última instancia se aleja del miedo a la disminución de la valía social que supone el perfeccionismo patológico.

En virtud de lo anteriormente señalado, se plantearon los siguientes objetivos:

- Analizar la relación bivariada del perfeccionismo, como rasgo de personalidad (desde el enfoque de *Frost et al., 1990*) y en el entorno académico (desde el enfoque de *Hewitt y Flett, 1991*), con el hardiness en estudiantes universitarios venezolanos.
- Determinar si existen diferencias en los niveles de perfeccionismo y hardiness académico en función del sexo, el avance en la carrera cursada, la ubicación al ingresar a la universidad y los beneficios socioeconómicos recibidos; e, igualmente, averiguar si hay diferencias en las relaciones entre los constructos estudiados según las variables de contraste antedichas (exceptuando en este caso la última de ellas).

En cuanto al primer objetivo, sobre la base de los razonamientos expuestos y teniendo en consideración la evidencia empírica previa, se planteó que el hardiness y sus dimensiones se asociarían de forma positiva (pero sin llegar a solaparse) con los aspectos deseables del perfeccionismo, a saber: la organización y el perfeccionismo académico hacia sí mismo (hipótesis 1).

Por el contrario, se esperaba que las dimensiones del hardiness académico mostraran correlaciones negativas (inversas) o nulas con los aspectos no saludables del perfeccionismo, es decir: la preocupación por los errores, las expectativas paternas, el perfeccionismo hacia los demás y el perfeccionismo prescrito socialmente (hipótesis 2). Debido a la falta de evidencia previa y a los resultados inconsistentes de investigaciones precedentes no se formularon hipótesis de partida para el segundo objetivo de este trabajo.

Método

Tipo y diseño de investigación

Esta investigación es de tipo no experimental (Kerlinger y Lee, 2002) y de alcance descriptivo-correlacional-comparativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), debido a que en ella no se manipularon variables y se pretendió indagar la incidencia de las variables estudiadas en los estudiantes, evaluar el grado de vinculación entre esas variables sin precisar sentido de causalidad y realizar descripciones comparativas según variables de interés (e.g., sexo, avance en la carrera). Además, siguió un diseño transversal, ya que los datos se recopilaron en un momento discreto en el tiempo (Hernández et al., 2014).

Participantes

La muestra la conformaron 273 estudiantes universitarios: hombres y mujeres, mayores de 18 años de edad ($M = 20.62 \pm 2.528$), cursantes de una carrera de pregrado de la Universidad Metropolitana (UNIMET, campus Caracas). El muestreo fue intencional (Kerlinger y Lee, 2002). Las características de la muestra pueden ser apreciadas con mayor detalle en la Tabla 1.

Instrumentos

El formulario completado por los participantes estuvo compuesto por los siguientes instrumentos:

Hoja de datos de identificación. En ella se incluyeron las siguientes variables: sexo, edad, carrera, trimestre cursado, lista de ingreso a la Unimet y beneficios socioeconómicos otorgados por la universidad.

Escala Multidimensional de Perfeccionismo Abreviada (EMP-A). Es el producto obtenido por Prieto y Vento (2012) de la validación en Venezuela de la versión española —adaptada por Ángel Carrasco, Amparo Belloch y Conxa Perpiñá (2010)— de la MPS-F de Frost et al. (1990). El análisis cualitativo y cuantitativo de los ítems condujo a modificar la redacción de algunos y permitió desechar aquellos que no cumplieron criterios técnicos de calidad. Tras comprobar mediante pruebas estadísticas la pertinencia del procedimiento, se realizaron cuatro análisis factoriales exploratorios, el último de los cuales reportó la solución más satisfactoria, explicando 54.34 % de la varianza total y reteniendo 14 de los 35 ítems del modelo original, agrupados en tres factores: (1) Preocupación por los Errores (6 ítems, e.g., “Incluso cuando hago algo muy cuidadosamente, a menudo siento que no lo he hecho del todo bien”), (2) Organización (4 ítems, e.g., “La organización es muy importante para mí”) y (3) Expectativas Paternas (4 ítems, e.g., “Mis padres querían que yo fuese el/la mejor en todo”). Un análisis factorial confirmatorio ratificó el modelo expuesto como el de mejor ajuste. Al igual que el instrumento original, la

Tabla 1. Caracterización de la muestra

| Característica | n | % | Característica | n | % |
|---|-----|------|--------------------------------|-----|------|
| Sexo | | | Facultad | | |
| Hombres | 160 | 58.6 | Ciencias Económicas y Sociales | 51 | 18.7 |
| Mujeres | 113 | 41.4 | Ciencias y Artes | 22 | 8.1 |
| Edad | | | Estudios Jurídicos y Políticos | 75 | 27.5 |
| 18-25 años | 264 | 96.7 | Ingeniería | 125 | 45.8 |
| 26-33 años | 8 | 2.9 | Carrera | | |
| 34-41 años | 1 | 0.4 | Ciencias Administrativas | 32 | 11.7 |
| Nivel de avance en la carrera | | | Economía Empresarial | 15 | 5.5 |
| Comenzando (trimestre I al IV) | 128 | 46.9 | Contaduría Pública | 4 | 1.5 |
| A mitad (trimestre V al VIII) | 48 | 17.6 | Idiomas Modernos | 10 | 3.7 |
| Avanzado (trimestre IX al XII) | 97 | 35.5 | Matemáticas Industriales | 2 | 0.7 |
| Lista de ingreso | | | Psicología | 10 | 3.7 |
| Lista 1 | 130 | 47.6 | Estudios Liberales | 48 | 17.6 |
| Lista 2 | 32 | 11.7 | Derecho | 20 | 7.3 |
| Lista 3 | 19 | 7.0 | Ingeniería Civil | 38 | 13.9 |
| Lista 4 | 79 | 28.9 | Ingeniería Eléctrica | 3 | 1.1 |
| Lista 5 | 13 | 4.8 | Ingeniería Mecánica | 16 | 5.9 |
| Beneficio socioeconómico | | | Ingeniería Química | 14 | 5.1 |
| Sí | 72 | 26.4 | Ingeniería de Producción | 16 | 5.9 |
| No | 201 | 73.6 | Ingeniería de Sistemas | 35 | 12.8 |
| Programa de apoyo socioeconómico | | | Más de una carrera | 10 | 3.7 |
| Matrícula de honor | 3 | 4.2 | | | |
| Matrícula por desempeño | 1 | 1.4 | | | |
| Matrícula diferencial por hermanos | 1 | 1.4 | | | |
| Beca ayudantía | 14 | 19.4 | | | |
| Beca inclusión y diversidad | 5 | 6.9 | | | |
| Beca excelencia: académica | 11 | 15.3 | | | |
| Beca excelencia: deportiva | 1 | 1.4 | | | |
| Beca excelencia: compromiso cívico | 1 | 1.4 | | | |
| Otro | 35 | 48.6 | | | |

Nota:
^a Los aspirantes ubicados en la lista 1 ingresan directamente al primer período de la carrera; los que quedan ubicados en las demás listas necesitan consolidar sus conocimientos y destrezas en las áreas de matemática y lenguaje, por lo que deben cursar asignaturas preparatorias. Más información en <http://www.unimet.edu.ve/listas-ubicacion/>
^b Información sobre las distintas becas de pregrado puede ser consultada en <http://www.unimet.edu.ve/dase/#tab-id-2>

escala consta de cinco opciones de respuesta tipo Likert (de 1 = en total desacuerdo a 5 = completamente de acuerdo). Con respecto a la validez convergente, Prieto y Vento (2012) lograron evidenciar correlaciones positivas del perfeccionismo con medidas de afecto negativo ($r = .34$) y ansiedad rasgo ($r = .40$). Igualmente, María Elvira (2015) halló una relación positiva entre perfeccionismo y estrés académico. En cuanto a la validez divergente, Prieto y Vento (2012) obtuvieron correlaciones inversas entre el perfeccionismo y medidas de afecto positivo ($r = -.18$) y de

bienestar psicológico ($r = -.24$). Por su parte, Elvira (2015) encontró una relación negativa entre autorregulación y perfeccionismo. La confiabilidad de consistencia interna de la escala total, determinada mediante la estimación del coeficiente alfa de Cronbach, fue de .77 (Prieto y Vento, 2012). Elvira (2015) trabajó con una muestra de jóvenes universitarios en su primer año de carrera, mientras que los estudios psicométricos conducidos por Prieto y Vento (2012) se llevaron a cabo con una muestra multiocupacional de trabajadores venezolanos.

Inventario de Perfeccionismo Académico (INVEPER). Se trata de una medida de autorreporte diseñada por Aguilar et al. (2012) para evaluar el perfeccionismo en los estudiantes universitarios venezolanos, siguiendo el modelo teórico de Hewitt y Flett (1991): (1) perfeccionismo hacia sí mismo (10 ítems, e.g., “Reconozco que soy muy meticuloso a la hora de hacer un trabajo”), (2) hacia los demás (10 ítems, e.g., “Quienes se conforman con pasar las materias son unos mediocres”) y (3) prescrito socialmente (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).

Subescala de Hardiness Académico (SHA). Se trata de una subescala particular de la Escala de Involucramiento Académico desarrollada por Peña et al. (2017). Consta de 12 ítems equitativamente distribuidos en tres dimensiones inspiradas en el modelo de personalidad resistente planteado por Kobasa, Maddi y Kahn (1982), a saber: (1) Asertividad (e.g., “Hago preguntas al profesor cuando no entiendo el contenido de la clase”), (2) Control (e.g., “No renuncio fácilmente a hacer las tareas”) y (3) Compromiso (e.g., “Mi prioridad principal es la universidad”). Los reactivos ofrecen un recorrido de respuesta de cuatro puntos (de 1 = nunca/casi nunca a 4 = siempre/casi siempre). Las dimensiones antedichas se obtuvieron a partir de un Análisis de Componentes Principales, lo que apunta a la validez del constructo referido. Por otra parte, el control y el compromiso académico lograron predecir el rendimiento reportado por los estudiantes. En cuanto al análisis de la confiabilidad, se obtuvo un coeficiente alfa de .73 y un coeficiente theta de .75, valores que hablan a favor de la consistencia interna de la medida. La estimación de estas propiedades psicométricas se realizó en una muestra de estudiantes de dos universidades privadas de Caracas: la Universidad Católica Andrés Bello y la UNIMET.

Procedimiento

En primer lugar, se obtuvieron los instrumentos necesarios para la medición de las

variables del estudio. Seguidamente, se conformó un protocolo de aplicación, con instrucciones generales y específicas para contestar dichos instrumentos.

La recogida de datos fue conducida por los psicólogos de la Dirección de Asesoramiento y Desarrollo Estudiantil de la UNIMET y se llevó a cabo en dos modalidades de carácter presencial:

- De forma individual: con los estudiantes que visitaban la mencionada dependencia para obtener algún tipo de asesoría, a quienes se les solicitaba participar en el estudio y, si accedían, eran evaluados siguiendo el procedimiento estandarizado de aplicación.
- De forma grupal: inicialmente, se solicitaba a los docentes autorización para aplicar los instrumentos durante los horarios de clase. Para ello, se procedía a explicar el objetivo de la investigación a los asistentes. La administración conjunta de los instrumentos se realizaba en las aulas una vez obtenido el consentimiento de los estudiantes. Una sesión de aplicación, colectiva o individual, demoraba aproximadamente 20 minutos.

Los dos procedimientos de recolección se realizaron de manera simultánea durante el período académico regular 1920-1 en la UNIMET. En ambos casos, el objetivo del estudio se presentó como el de conocer la relación entre algunas variables académicas de interés psicológico en los estudiantes universitarios. En el formulario también se tomaron medidas para que los sujetos no conocieran de forma expresa qué variables estaban siendo medidas, evitándose así que tal información pudiera alterar el desempeño de aquellos. La participación fue voluntaria y anónima. Todo ello, en atención a lo estipulado en el Código de Ética Profesional del Psicólogo de Venezuela (1981) respecto al desarrollo de la investigación científica y al uso de instrumentos de trabajo psicológico.

Análisis de datos

En primer lugar, se calcularon medias, desviaciones estándar y alfas de Cronbach para los puntajes en la SHA, la EMP-A y el INVEPER. Seguidamente, se obtuvieron las intercorrelaciones de las variables en estudio a través del método de Spearman. Los análisis comparativos simples entre dos grupos (por sexo: hombres y mujeres, por avance en la carrera: estudiantes noveles y avanzados, por ubicación al ingresar a la universidad: lista 1 y listas 2-5) se llevaron a cabo con el test de Mann-Whitney; la comparación según beneficios socioeconómicos recibidos (tres grupos: sin beneficio, con beneficio asociado al desempeño académico y con beneficio no asociado al desempeño) se efectuó mediante el análisis de varianza de una vía de Kruskal-Wallis, para analizar qué grupos diferían entre sí se utilizó la prueba Mann-Whitney U acompañada de la corrección de Bonferroni ($p < .017$). Las correlaciones entre constructos fueron comparadas según variables de contraste siguiendo el procedimiento indicado por Myers y Sirois (2006), el cual se basa en la transformación de los coeficientes de Spearman en Z de Fisher. Como índices del tamaño del efecto

se emplearon: la probabilidad de superioridad (PS_{est}) para la U de Mann-Whitney, el coeficiente épsilon al cuadrado (E_R^2) para el análisis de varianza de Kruskal-Wallis y la q de Cohen en caso de diferencias significativas entre correlaciones (previa conversión de la ρ de Spearman en r de Pearson aplicando la corrección de Rupinski y Dunlap, 1996). Correlaciones y comparaciones utilizaron estadística no paramétrica motivado a que las variables estudiadas incumplieron el supuesto de normalidad según la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors ($p < .05$), además de que en varios casos no se pudo probar homocedasticidad según el test de Levene ($p < .05$).

Resultados

Análisis univariado

Considerando el rango potencial de las escalas, la estadística descriptiva (ver Tabla 2) informa que:

- Las puntuaciones alcanzadas en las variables compromiso, importancia asignada al orden (organización), expectativas de los padres y perfeccionismo académico hacia sí mismo se ubicaron dentro del rango moderado alto.
- El nivel de preocupación ante la posibilidad de equivocarse fue moderado bajo.
- En las demás variables, la muestra exhibió puntajes moderados.

La mayoría de las medidas tuvo una fiabilidad aceptable ($\alpha > .70$); las demás estuvieron cercanas a obtener el valor mínimo recomendado para el alfa de Cronbach (.65 - .68), algo esperable en aquellas subescalas compuestas por pocos ítems.

Análisis bivariado

Se sometió a contrastación la tesis de asociación entre las variables (ver Tabla 2):

- El perfeccionismo (como rasgo de personalidad), la necesidad de orden y las expectativas parentales se relacionaron positivamente con el hardiness académico, la asertividad y el compromiso ($p < .01$); resultaron nulas las relaciones control-perfeccionismo y hardiness-preocupación ante la posibilidad de cometer errores.
- El hardiness y sus dimensiones se asociaron con el perfeccionismo académico general, autorientado y heterorientado ($p < .01$); no así con el perfeccionismo socialmente orientado.
- El perfeccionismo (como rasgo) se asoció en todos los casos con el perfeccionismo académico ($p < .01$); la única excepción fue entre la valoración del orden y el perfeccionismo socialmente prescrito.

Tabla 2. Medias, desviaciones estándar, alfas de Cronbach y matriz de intercorrelaciones de las variables en estudio

| Variable | M | DE | α | Intercorrelaciones | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|-------|-------|-----|--------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 1. Hardiness académico | 32.81 | 6.00 | .75 | | .74** | .78** | .70** | .22** | .00 | .23** | .28** | .30** | .39** | .28** | .06 |
| 2. Aserividad | 10.11 | 2.75 | .65 | | | .30** | .35** | .18** | -.03 | .22** | .23** | .22** | .31** | .24** | -.01 |
| 3. Control | 10.38 | 3.10 | .68 | | | | .33** | .02 | .00 | -.01 | .09 | .17** | .20** | .17** | .06 |
| 4. Compromiso | 12.32 | 2.29 | .67 | | | | | .33** | .00 | .38** | .35** | .31** | .41** | .24** | .10 |
| 5. Perfeccionismo | 45.16 | 7.64 | .72 | | | | | | .74** | .48** | .69** | .50** | .47** | .38** | .37** |
| 6. Preocupación por los errores | 14.90 | 5.10 | .74 | | | | | | | -.07 | .26** | .38** | .25** | .27** | .39** |
| 7. Organización | 15.76 | 3.49 | .86 | | | | | | | | .23** | .21** | .34** | .19** | -.01 |
| 8. Expectativas paternas | 14.50 | 3.23 | .65 | | | | | | | | | .38** | .38** | .29** | .27** |
| 9. Perfeccionismo académico | 77.91 | 11.46 | .84 | | | | | | | | | | | .79** | .79** |
| 10. Perf. hacia sí mismo | 29.35 | 4.43 | .67 | | | | | | | | | | | .84** | .41** |
| 11. Perf. hacia los demás | 24.63 | 4.80 | .71 | | | | | | | | | | | .55** | .49** |
| 12. Perf. prescrito socialmente | 23.93 | 4.93 | .70 | | | | | | | | | | | | |

Nota: N = 273. **p < .01.

Análisis comparativo

Se encontraron diferencias en perfeccionismo general ($U = 7679.00$, $Z = -2.12$, $p = .034$) y preocupación por los errores ($U = 7467.50$, $Z = -2.45$, $p = .014$) de hombres y mujeres. Son estas últimas las que mostraron las mayores puntuaciones; no obstante, el tamaño del efecto fue débil en ambos casos (ver Tabla 3). No existieron diferencias significativas por sexo en las correlaciones entre perfeccionismo y hardiness ($p > .05$).

Tabla 3. Diferencias en las variables estudiadas según sexo

| Variable | Hombres (n = 160) | | | Mujeres (n = 113) | | | Estadístico | | | PS _{est} |
|------------------------------|-------------------|-------|--------|-------------------|-------|--------|-------------|-------|-------|-------------------|
| | M | DE | RP | M | DE | RP | U | Z | p | |
| Hardiness académico | 32.96 | 6.01 | 138.92 | 32.58 | 6.00 | 134.28 | 8733.00 | -0.48 | .632 | — |
| Asertividad | 10.24 | 2.75 | 140.31 | 9.92 | 2.74 | 132.31 | 8510.50 | -0.83 | .407 | — |
| Control | 10.51 | 3.00 | 139.38 | 10.19 | 3.23 | 133.63 | 8659.00 | -0.60 | .551 | — |
| Compromiso | 12.21 | 2.33 | 133.39 | 12.48 | 2.25 | 142.11 | 8462.50 | -0.91 | .365 | — |
| Perfeccionismo | 44.18 | 7.73 | 128.49 | 46.56 | 7.31 | 149.04 | 7679.00 | -2.12 | .034* | .42 |
| Preocupación por los errores | 14.23 | 4.75 | 127.17 | 15.87 | 5.44 | 150.92 | 7467.50 | -2.45 | .014* | .41 |
| Organización | 15.53 | 3.52 | 131.35 | 16.09 | 3.43 | 145.00 | 8135.50 | -1.42 | .157 | — |
| Expectativas paternas | 14.43 | 3.35 | 136.04 | 14.60 | 3.05 | 138.35 | 8887.00 | -0.24 | .811 | — |
| Perfeccionismo académico | 77.83 | 11.53 | 136.87 | 78.04 | 11.42 | 137.19 | 9018.50 | -0.03 | .973 | — |
| Perf. hacia sí mismo | 29.27 | 4.30 | 135.46 | 29.46 | 4.64 | 139.19 | 8793.00 | -0.39 | .700 | — |
| Perf. hacia los demás | 24.54 | 4.83 | 134.43 | 24.75 | 7.78 | 140.65 | 8628.00 | -0.64 | .520 | — |
| Perf. prescrito socialmente | 24.01 | 4.87 | 138.16 | 23.82 | 5.04 | 135.35 | 8854.00 | -0.29 | .772 | — |

Nota: Prueba estadística aplicada: U de Mann-Whitney (PS_{est} es el tamaño del efecto). * $p < .05$.

Los estudiantes de los primeros trimestres obtuvieron puntuaciones más elevadas que los que cursan trimestres superiores en perfeccionismo académico ($U = 4797.00$, $Z = -2.92$, $p = .004$), hacia sí mismo ($U = 4913.00$, $Z = -2.69$, $p = .007$) y prescrito socialmente ($U = 4862.50$, $Z = -2.79$, $p = .005$). Sin embargo, la magnitud del efecto fue débil en los tres casos (ver Tabla 4). Estos hallazgos se ven confirmados por la existencia de correlaciones negativas, bajas pero significativas, entre el trimestre cursado y el perfeccionismo académico ($r_s = -.21$, $p < .01$), hacia sí mismo ($r_s = -.19$, $p < .01$) y socialmente prescrito ($r_s = -.21$, $p < .01$).

Se compararon las correlaciones entre las variables de estudio obtenidas por alumnos noveles y avanzados (ver Tabla 5). Las diferencias relevantes desde el punto de vista estadístico se reflejaron en las relaciones perfeccionismo-hardiness ($r_{s\text{ noveles}} = .11$, $p > .05$; $r_{s\text{ avanzados}} = .37$, $p < .01$; $z = -2.04$, $p = .021$), perfeccionismo-asertividad ($r_{s\text{ noveles}} = .08$, $p > .05$; $r_{s\text{ avanzados}} = .30$, $p < .01$; $z = -1.68$, $p = .046$) y organización-hardiness ($r_{s\text{ noveles}} = .16$, $p > .05$; $r_{s\text{ avanzados}} = .37$, $p < .01$; $z = -1.66$, $p = .048$). Claramente, en el grupo de estudiantes avanzados las correlaciones fueron más altas, además de significativas. Los valores de q indican que las diferencias entre correlaciones presentaron un tamaño pequeño ($q_{\text{Cohen}} = .24 - .29$).

En comparación con los estudiantes que al ingresar a la UNIMET fueron ubicados en listas subsiguientes, los que quedaron ubicados en la lista 1 (i.e., ingresaron directamente a la universidad por tener consolidados sus conocimientos y destrezas

Tabla 4. Diferencias en las variables estudiadas según avance en la carrera

| Variable | Estudiantes noveles (n = 160) | | | Estudiantes avanzados (n = 113) | | | Estadístico | | | PS _{est} |
|------------------------------|----------------------------------|-------|--------|------------------------------------|-------|--------|-------------|-------|--------|-------------------|
| | M | DE | RP | M | DE | RP | U | Z | p | |
| Hardiness académico | 32.91 | 6.14 | 108.06 | 33.81 | 5.75 | 119.52 | 5575.50 | -1.31 | .190 | — |
| Asertividad | 10.22 | 2.69 | 113.65 | 10.18 | 2.78 | 112.14 | 6125.50 | -0.17 | .863 | — |
| Control | 10.36 | 3.34 | 108.85 | 10.93 | 2.87 | 118.48 | 5675.50 | -1.11 | .269 | — |
| Compromiso | 12.33 | 2.27 | 108.32 | 12.71 | 2.10 | 119.18 | 5609.00 | -1.25 | .211 | — |
| Perfeccionismo | 45.64 | 7.31 | 115.61 | 44.96 | 7.94 | 109.56 | 5874.00 | -0.69 | .489 | — |
| Preocupación por los errores | 15.16 | 5.13 | 115.57 | 14.57 | 4.88 | 109.61 | 5879.50 | -0.68 | .496 | — |
| Organización | 15.70 | 3.66 | 112.46 | 15.93 | 3.25 | 113.71 | 6139.50 | -0.14 | .887 | — |
| Expectativas paternas | 14.77 | 3.24 | 115.37 | 14.46 | 3.30 | 109.88 | 5905.00 | -0.63 | .529 | — |
| Perfeccionismo académico | 80.15 | 11.19 | 124.02 | 75.31 | 11.51 | 98.45 | 4797.00 | -2.92 | .004** | .39 |
| Perf. hacia sí mismo | 30.19 | 4.36 | 123.12 | 28.48 | 4.47 | 99.65 | 4913.00 | -2.69 | .007** | .40 |
| Perf. hacia los demás | 25.15 | 4.81 | 119.04 | 23.94 | 4.44 | 105.03 | 5434.50 | -1.60 | .109 | — |
| Perf. prescrito socialmente | 24.81 | 5.02 | 123.51 | 22.89 | 4.71 | 99.13 | 4862.50 | -2.79 | .005** | .39 |

Nota: Prueba estadística aplicada: U de Mann-Whitney (PS_{est} es el tamaño del efecto). *p < .01.

en las áreas de lenguaje y matemática) presentaron puntajes superiores en hardiness ($U = 6161.50$, $Z = -4.82$, $p = .000$), asertividad ($U = 7750.00$, $Z = -2.39$, $p = .017$), control ($U = 6257.00$, $Z = -4.69$, $p = .000$) y compromiso ($U = 7438.00$, $Z = -2.88$, $p = .004$). Los efectos fueron de pequeña magnitud (ver Tabla 6). Estos resultados hallan confirmación desde el punto de vista correlacional, según el cual ubicaciones posteriores al primer listado guardan relación con puntuaciones más bajas en hardiness ($r_s = -.27$, $p < .01$), control ($r_s = -.29$, $p < .01$) y compromiso ($r_s = -.16$, $p < .01$).

Adicionalmente, la comparación de correlaciones en función del desempeño en la prueba de ingreso a la UNIMET arrojó que las diferencias más importantes se presentaron en las relaciones perfeccionismo-hardiness ($r_{s \text{ lista } 1} = .34$, $p < .01$; $r_{s \text{ listas } 2-5} = .09$, $p > .05$; $z = 2.15$, $p = .016$), perfeccionismo-asertividad ($r_{s \text{ lista } 1} = .34$, $p < .01$; $r_{s \text{ listas } 2-5} = -.02$, $p > .05$; $z = 3.05$, $p = .001$), expectativas paternas-hardiness ($r_{s \text{ lista } 1} = .42$, $p < .01$; $r_{s \text{ listas } 2-5} = .13$, $p > .05$; $z = 2.59$, $p = .005$), expectativas paternas-control ($r_{s \text{ lista } 1} = .19$, $p < .05$; $r_{s \text{ listas } 2-5} = -.03$, $p > .05$; $z = 1.81$, $p = .035$) y perfeccionismo hacia sí mismo-control ($r_{s \text{ lista } 1} = .32$, $p < .01$; $r_{s \text{ listas } 2-5} = .10$, $p > .05$; $z = 1.89$, $p = .030$). Se aprecia que los estudiantes con mayores habilidades de partida en lengua y matemática (lista 1) obtuvieron correlaciones más elevadas y significativas (ver Tabla 7). El estadístico q develó que la magnitud de las diferencias resultó moderada en las correlaciones hardiness-expectativas paternas y perfeccionismo-asertividad ($q_{Cohen} = .33$ y $.39$, respectivamente); el tamaño de las demás diferencias se consideró pequeño ($q_{Cohen} = \text{entre } .23 \text{ y } .28$).

Tabla 5. Diferencias en las correlaciones entre hardiness académico y perfeccionismo según avance en la carrera

| | | Hardiness académico | Asertividad | Control | Compromiso |
|------------------------------|---------------------------|---------------------|-------------|---------|------------|
| Perfeccionismo | Noveles | .11 | .08 | -.06 | .27** |
| | Avanzados | .37** | .30** | .13 | .44** |
| | <i>z</i> | -2.04* | -1.68* | -1.40 | -1.43 |
| | <i>q</i> _{Cohen} | .29 | .24 | — | — |
| Preocupación por los errores | Noveles | -.14 | -.16 | -.04 | -.09 |
| | Avanzados | .11 | .08 | .06 | .14 |
| | <i>z</i> | -1.84* | -1.77* | -0.73 | -1.69* |
| | <i>q</i> _{Cohen} | .27 | .25 | — | .24 |
| Organización | Noveles | .16 | .22* | -.11 | .36** |
| | Avanzados | .37** | .28** | .04 | .49** |
| | <i>z</i> | -1.66* | -0.47 | -1.10 | -1.17 |
| | <i>q</i> _{Cohen} | .24 | — | — | — |
| Expectativas paternas | Noveles | .28** | .25** | .07 | .38** |
| | Avanzados | .40** | .32** | .19 | .44** |
| | <i>z</i> | -1.00 | -0.56 | -0.90 | -0.53 |
| | <i>q</i> _{Cohen} | — | — | — | — |
| Perfeccionismo académico | Noveles | .29** | .17 | .22* | .28** |
| | Avanzados | .32** | .17 | .20 | .39** |
| | <i>z</i> | -0.24 | 0.00 | 0.15 | -0.91 |
| | <i>q</i> _{Cohen} | — | — | — | — |
| Perf. hacia sí mismo | Noveles | .34** | .27** | .18* | .37** |
| | Avanzados | .39** | .27** | .25* | .44** |
| | <i>z</i> | -0.42 | 0.00 | -0.54 | -0.61 |
| | <i>q</i> _{Cohen} | — | — | — | — |
| Perf. hacia los demás | Noveles | .30** | .24** | .21* | .25** |
| | Avanzados | .26* | .13 | .21* | .27** |
| | <i>z</i> | 0.32 | 0.84 | 0.00 | -0.16 |
| | <i>q</i> _{Cohen} | — | — | — | — |
| Perf. prescrito socialmente | Noveles | .07 | -.07 | .13 | .05 |
| | Avanzados | .11 | .01 | .05 | .26** |
| | <i>z</i> | -0.30 | -0.59 | 0.59 | -1.58 |
| | <i>q</i> _{Cohen} | — | — | — | — |

Nota: Medida de asociación: *rho* de Spearman, posteriormente transformados en *Z* de Fisher. *q*_{Cohen} es el tamaño del efecto, previa conversión de *rho* de Spearman en *r* de Pearson. **p* < .05. ***p* < .01.

Al aplicar el análisis de varianza unifactorial de Kruskal-Wallis (ver Tabla 8), se hizo posible rechazar la hipótesis de igualdad de rangos y concluir que los grupos comparados de acuerdo con los beneficios socioeconómicos recibidos difirieron en hardiness académico, control, compromiso, expectativas paternas, perfeccionismo académico y perfeccionismo prescrito socialmente (*p* < .05, < .01). El tamaño del efecto fue mediano para hardiness y control ($E_R^2 \geq .06$); en las otras variables el efecto resultó pequeño ($E_R^2 \geq .01$).

La aplicación de la corrección de Bonferroni (*p* < .017) llevó a considerar que hubo diferencias significativas entre G1-G3 y G2-G3, de tal suerte que los estudiantes con becas por buen desempeño académico mostraron mayores puntajes en las variables antedichas que los no becados (salvo en perfeccionismo académico) y que aquellos con becas no asociadas con el alto rendimiento académico (menos en compromiso);

Tabla 6. Diferencias en las variables estudiadas según ubicación en listas de ingreso

| Variable | Lista 1 (n = 130) | | | Listas 2-5 (n = 143) | | | Estadístico | | | PS _{est} |
|------------------------------|-------------------|-------|--------|----------------------|------|--------|-------------|-------|--------|-------------------|
| | M | DE | RP | M | DE | RP | U | Z | p | |
| Hardiness académico | 34.53 | 5.87 | 161.10 | 31.24 | 5.68 | 115.09 | 6161.50 | -4.82 | .000** | .34 |
| Asertividad | 10.48 | 2.81 | 148.88 | 9.76 | 2.65 | 126.20 | 7750.00 | -2.39 | .017* | .43 |
| Control | 11.31 | 2.89 | 160.37 | 9.53 | 3.04 | 115.76 | 6257.00 | -4.69 | .000** | .35 |
| Compromiso | 12.74 | 2.13 | 151.28 | 11.94 | 2.38 | 124.01 | 7438.00 | -2.88 | .004** | .41 |
| Perfeccionismo | 45.74 | 7.77 | 143.17 | 44.63 | 7.51 | 131.40 | 8493.50 | -1.23 | .218 | — |
| Preocupación por los errores | 15.45 | 5.12 | 144.97 | 14.41 | 5.04 | 129.76 | 8259.50 | -1.59 | .111 | — |
| Organización | 15.53 | 3.48 | 131.06 | 15.97 | 3.50 | 142.40 | 8522.50 | -1.19 | .233 | — |
| Expectativas paternas | 14.76 | 3.36 | 143.42 | 14.26 | 3.09 | 131.17 | 8461.00 | -1.29 | .198 | — |
| Perfeccionismo académico | 78.05 | 13.00 | 138.49 | 77.79 | 9.90 | 135.64 | 9101.00 | -0.30 | .766 | — |
| Perf. hacia sí mismo | 29.22 | 4.76 | 134.49 | 29.46 | 4.12 | 139.28 | 8969.00 | -0.50 | .616 | — |
| Perf. hacia los demás | 24.83 | 5.14 | 141.55 | 24.45 | 4.49 | 132.87 | 8704.00 | -0.91 | .363 | — |
| Perf. prescrito socialmente | 23.99 | 5.41 | 137.87 | 23.88 | 4.48 | 136.21 | 9182.00 | -0.17 | .862 | — |

Nota: Prueba estadística aplicada: U de Mann-Whitney (PS_{est} es el tamaño del efecto). *p < .05. **p < .01.

en cambio, G1 y G2 no difirieron significativamente ($p > .017$). El tamaño del efecto de la mayoría de las comparaciones dos a dos puede ser interpretado como pequeño ($PS_{est} \geq .20$).

Huelga decir que, como la muestra se concentró en un rango etario reducido, no se consideró pertinente efectuar contrastes de acuerdo con la edad de los participantes. Sin embargo, se identificó una correlación inversa baja, aunque significativa, entre la edad y el perfeccionismo académico socialmente prescrito ($r_s = -.14, p < .05$).

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivos: (1) analizar la relación entre el perfeccionismo y el hardiness académico en estudiantes de la Universidad Metropolitana; y (2) comprobar si existían diferencias, tanto en los niveles que alcanzaron estos constructos como en sus relaciones, según algunas variables de comparación. Se esperaba conocer si los resultados reportados por la literatura científica previa y foránea que sobre el campo predomina eran generalizables al caso venezolano, y esclarecer la posible relación del perfeccionismo con la presencia de conductas de logro académico.

Los participantes del estudio exhibieron una dedicación moderada-alta en las actividades académicas que realizan y en los cursos que toman. Así mismo, consideraron que realizaban de forma moderada las conductas implicadas en los

Tabla 7. Diferencias en las correlaciones entre hardiness académico y perfeccionismo según ubicación en listas de ingreso

| | | Hardiness académico | Asertividad | Control | Compromiso |
|------------------------------|---------------------------|---------------------|-------------|---------|------------|
| Perfeccionismo | Lista 1 | .34** | .34** | .07 | .40** |
| | Listas 2-5 | .09 | -.02 | -.04 | .26** |
| | <i>z</i> | 2.15* | 3.05** | 0.90 | 1.29 |
| | <i>q</i> _{Cohen} | .28 | .39 | — | — |
| Preocupación por los errores | Lista 1 | .02 | .11 | -.03 | .01 |
| | Listas 2-5 | -.09 | -.19* | -.02 | -.03 |
| | <i>z</i> | 0.90 | -0.67 | -0.08 | 0.33 |
| | <i>q</i> _{Cohen} | — | — | — | — |
| Organización | Lista 1 | .33** | .28** | .03 | .47** |
| | Listas 2-5 | .22** | .20* | -.03 | .34** |
| | <i>z</i> | 0.97 | 0.69 | 0.49 | 1.27 |
| | <i>q</i> _{Cohen} | — | — | — | — |
| Expectativas paternas | Lista 1 | .42** | .32** | .19* | .46** |
| | Listas 2-5 | .13 | .13 | -.03 | .25** |
| | <i>z</i> | 2.59** | 1.64 | 1.81* | 1.97* |
| | <i>q</i> _{Cohen} | .33 | — | .23 | .26 |
| Perfeccionismo académico | Lista 1 | .35** | .23** | .26** | .31** |
| | Listas 2-5 | .28** | .20* | .09 | .32** |
| | <i>z</i> | 0.64 | 0.26 | 1.44 | -0.09 |
| | <i>q</i> _{Cohen} | — | — | — | — |
| Perf. hacia sí mismo | Lista 1 | .40** | .27** | .32** | .33** |
| | Listas 2-5 | .42** | .36** | .10 | .51** |
| | <i>z</i> | -0.20 | -0.82 | 1.89* | -1.79* |
| | <i>q</i> _{Cohen} | — | — | .23 | .24 |
| Perf. hacia los demás | Lista 1 | .34** | .25** | .22* | .30** |
| | Listas 2-5 | .24** | .22** | .10 | .18* |
| | <i>z</i> | 0.89 | 0.26 | 1.01 | 1.04 |
| | <i>q</i> _{Cohen} | — | — | — | — |
| Perf. prescrito socialmente | Lista 1 | .11 | .08 | .09 | .12 |
| | Listas 2-5 | -.00 | -.13 | .01 | .06 |
| | <i>z</i> | 0.90 | 1.72* | 0.66 | 0.49 |
| | <i>q</i> _{Cohen} | — | .22 | — | — |

Nota: Medida de asociación: *rho* de Spearman, posteriormente transformados en *Z* de Fisher. *q*_{Cohen} es el tamaño del efecto, previa conversión de *rho* de Spearman en *r* de Pearson. **p* < .05. ***p* < .01.

factores asertividad y control, y en general reportaron niveles medios de hardiness. En perfeccionismo, los estudiantes alcanzaron puntajes medios: tendieron hacia valores moderados-altos en perfeccionismo académico hacia sí mismo, organización y percepción de expectativas paternas; mientras que con relación al hecho de reaccionar negativamente ante los errores e interpretarlos como señal de fracaso la puntuación fue media-baja. Estos resultados apuntan a considerar el hardiness como una variable relevante para los estudiantes y a reconocer en el entorno universitario un ámbito en el que, como lo señalan Arana et al. (2010), la competitividad y la exigencia personal de sus miembros son comportamientos que tienen una incidencia apreciable.

Con respecto al primer objetivo planteado, tal como puede observarse en la figura 1, al determinar la relación entre las variables examinadas se consiguió apoyo casi total para la primera hipótesis de trabajo, pues el perfeccionismo académico hacia

Tabla 8. Diferencias en las variables estudiadas según beneficio socioeconómico recibido

| Variable | Grupos de comparación | | | Estadístico | | E_R^2 | Post hoc |
|------------------------------|-----------------------|--------|--------|-------------|--------|---------|---|
| | G1 | G2 | G3 | H | p | | |
| Hardiness académico | 130.85 | 132.97 | 209.25 | 18.15 | .000** | .07 | G1 < G3 ($U = 851.00, p = .000, PS_{est} = .21$) G2 < G3 ($U = 234.00, p = .000, PS_{est} = .23$) |
| Asertividad | 134.48 | 134.16 | 169.70 | 3.75 | .154 | — | — |
| Control | 132.80 | 125.82 | 208.33 | 18.11 | .000** | .07 | G1 < G3 ($U = 901.50, p = .000, PS_{est} = .22$) G2 < G3 ($U = 202.00, p = .000, PS_{est} = .19$) |
| Compromiso | 129.37 | 144.71 | 193.65 | 12.89 | .002** | .05 | G1 < G3 ($U = 1057.00, p = .000, PS_{est} = .26$) |
| Perfeccionismo | 138.55 | 122.97 | 157.90 | 3.13 | .209 | — | — |
| Preocupación por los errores | 139.19 | 124.32 | 148.00 | 1.89 | .388 | — | — |
| Organización | 139.72 | 129.62 | 128.85 | 0.92 | .632 | — | — |
| Expectativas paternas | 133.22 | 130.38 | 192.18 | 10.69 | .005** | .04 | G1 < G3 ($U = 1128.50, p = .001, PS_{est} = .28$) G2 < G3 ($U = 298.00, p = .005, PS_{est} = .29$) |
| Perfeccionismo académico | 135.54 | 126.29 | 179.50 | 6.83 | .033* | .03 | G2 < G3 ($U = 317.50, p = .011, PS_{est} = .31$) |
| Perf. hacia sí mismo | 137.21 | 122.86 | 171.68 | 5.56 | .062 | — | — |
| Perf. hacia los demás | 134.74 | 133.42 | 168.98 | 3.57 | .168 | — | — |
| Perf. prescrito socialmente | 135.62 | 125.61 | 180.48 | 7.24 | .027* | .03 | G1 < G3 ($U = 1337.00, p = .013, PS_{est} = .33$) G2 < G3 ($U = 323.50, p = .013, PS_{est} = .31$) |

Nota: G1: estudiantes sin beneficio socioeconómico ($n = 201$). G2: estudiantes con beneficio socioeconómico no asociado al desempeño académico ($n = 52$). G3: estudiantes con beneficio socioeconómico asociado al desempeño académico ($n = 20$). Datos expresados mediante rango promedio. Prueba estadística aplicada: H de Kruskal-Wallis (E_R^2 es el tamaño del efecto). Post hoc: U de Mann-Whitney con corrección de Bonferroni (PS_{est} es el tamaño del efecto). * $p < .05$. ** $p < .01$.

sí mismo y la organización (facetas del perfeccionismo que la literatura señala como adaptativas) se relacionaron positivamente (y sin que existiera solapamiento) con el hardiness y sus dimensiones; la única excepción la constituyó la conexión organización-control, la cual resultó nula.

Efectivamente, como se pronosticaba, todo parece indicar que los estudiantes con un perfeccionismo positivo: se esfuerzan por lograr sus aspiraciones académicas de un modo que no puede ser considerado insano; manifiestan disposición a participar en cursos que suponen una dificultad elevada (elecciones que se identifican con un estilo de aprendizaje que Pintrich (2000) denomina orientado al dominio); mantienen una interacción adecuada con sus profesores, lo que incluye contactarlos, preguntarles, atreverse a corregirlos o, simplemente, intervenir en clase; y tienen la capacidad de controlar las reacciones negativas que pueden tener lugar cuando se enfrentan con experiencias académicamente difíciles (Benishek y Lopez, 2001). De esta manera, se obtuvieron resultados que van en contra de la visión del perfeccionismo como un rasgo enteramente negativo y se logró sumar apoyo empírico a la idea de que en él también pueden identificarse aspectos saludables, lo que se afirmaba en razón de que las dimensiones del perfeccionismo aquí consideradas se habían podido asociar con aspectos positivos como altas expectativas de éxito, habilidades organizacionales y

una fuerte motivación al logro (Cook y Kearney, 2009). La evidencia obtenida, sin embargo, no acompañó la idea de que un estudiante ordenado y pulcro sea alguien que indefectiblemente posea la capacidad de regular sus emociones de forma efectiva frente a las tensiones y decepciones académicas.

Por su parte, como también se observa en la Figura 1, la segunda hipótesis de investigación solo halló apoyo parcial, ya que no todas las dimensiones del perfeccionismo que la literatura suele mencionar como negativas mostraron correlaciones nulas (no significativas) con el hardiness y sus factores. Así, de manera inesperada, el perfeccionismo académico hacia los demás y las expectativas paternas exhibieron relaciones directamente proporcionales con el hardiness.

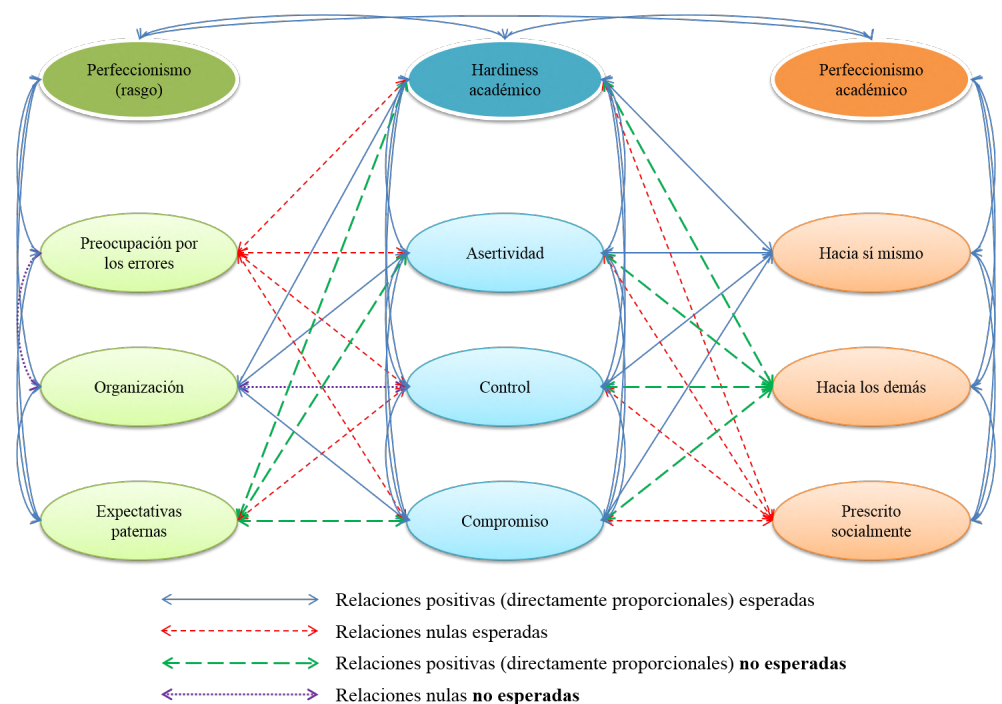


Figura 1. Diagrama de las principales relaciones pronosticadas y existentes.

En consonancia con lo esperado, el hardiness no se asoció con el perfeccionismo prescrito socialmente y la preocupación por los errores, componentes de la conducta perfeccionista que más se vinculan con la disfunción psicológica (Flett, Besser, Davis y Hewitt, 2003). Ciertamente, no era nada previsible que aquellos estudiantes que sienten que cometer un error indica un gran fracaso y consecuentemente esperan la desaprobación de los demás le diesen algún valor especial al esfuerzo personal, estuviesen dispuestos a enfrentarse a tareas particularmente desafiantes, fuesen capaces de responder en forma resiliente a las experiencias de fracaso académico y/o acudieran a la figura del profesor sin sentirse en condición de minusvalía.

Aunque la mayoría de los estudios tratan al perfeccionismo orientado hacia los demás como un problema, es posible que su asociación con el hardiness se deba a que: (a) exigir a los demás un trabajo de calidad sea un esfuerzo destinado a lograr

los resultados educativos deseados (sobre todo si las tareas en equipo son una modalidad evaluativa frecuente), (b) percibir que se tiene cierta influencia sobre la conducta académica de los demás puede ser visto como valioso para sí mismo, (c) los estudiantes que están más dispuestos a tomar parte en tareas difíciles procuran rodearse de otros que manifiestan actitudes similares hacia el aprendizaje (de modo que, entre ellos, la mutua exigencia no sea un asunto problemático) y (d) parte de las exigencias para con los demás vayan dirigidas al docente (pues tomando en cuenta que, según Benishek y Lopez (2001), el hardiness incluye buscar ayuda de otros cuando se enfrentan dificultades académicas, no cabe duda de que el profesor es una figura muy relevante a este respecto).

Todavía más inesperada resultó la asociación entre hardiness y expectativas paternas, sobre todo si se considera que estas casi siempre se han identificado con el perfeccionismo prescrito socialmente, dimensión que no tuvo una relación significativa con el hardiness. Sin embargo, existe un antecedente compatible con el presente hallazgo: en la investigación de Diorelis Colmenares (2017) con enfermeras de Caracas, las expectativas de los padres se asociaron con la disposición a fluir (*flow*) en el trabajo y el bienestar psicológico. Parece que, por lo menos en el medio venezolano, tales expectativas no se traducen para las personas en la creencia de que tienen unos padres que son demasiado duros, sino que son interpretadas de forma positiva, considerándolas una muestra de afecto y atención, de manera que los comportamientos dirigidos a satisfacer estas demandas parentales serían generadores de un profundo sentimiento de autoestima y satisfacción por los logros. Aunque es difícil saber, con precisión, de qué forma esto se propicia, sin lugar a dudas el descrito constituye un panorama más favorable para el surgimiento de estudiantes altamente comprometidos, que tal vez desarrollan una orientación hacia metas de aprendizaje y una buena percepción de sí mismos para relacionarse con los profesores.

Por otra parte, el perfeccionismo académico mostró correlaciones con el perfeccionismo visto como rasgo de personalidad, lo que señala al ámbito de las actividades académicas como un dominio importante en la vida de un individuo perfeccionista y, a la vez, se interpreta como evidencia de validez convergente de las medidas del constructo (Martínez, Hernández y Hernández, 2014). Sin embargo, la organización no mostró correlación alguna con el perfeccionismo prescrito socialmente ni con el temor a fallar. Aunque generalmente es deseable encontrar correlaciones positivas entre dimensiones de un mismo constructo, el resultado aludido viene a subrayar la distancia que existe entre un factor de naturaleza adaptativa, como lo es el orden, y otras dimensiones de marcado carácter disfuncional.

En relación con el segundo objetivo del trabajo (referido a los análisis comparativos), lo primero que se hizo fue evaluar diferencias en las variables examinadas por sexo. Lo hallado concuerda con investigaciones que no han encontrado diferencias en hardiness académico según el sexo (Daneshamooz y Alamolhodaei, 2012; Karimi y Venkatesan, 2009), pero difiere de lo reportado por Benishek y Lopez (2001), al igual que por Peña et al. (2017), quienes sí encontraron diferencias por sexo: en el estudio realizado por

los primeros autores, las chicas obtuvieron puntajes de compromiso más altos que los chicos; los segundos informan que las mujeres manifestaron mayor asertividad y los hombres reportaron mayor compromiso. Por otra parte, las mujeres presentaron mayor perfeccionismo (como rasgo de personalidad) y mayor tendencia a equiparar los errores con el fracaso que los hombres. La revisión de la literatura realizada para este estudio pone de manifiesto que el asunto de las diferencias en perfeccionismo en función del sexo es una cuestión que se muestra controvertida en las investigaciones previas. La evidencia del estudio actual coincide con la obtenida por Fernán Arana, Eduardo Keegan y Guillermina Rutzstein (2009) en estudiantes universitarios argentinos, así como por Adrian Furnham y John Grump (2013) en adultos ingleses, quienes encontraron que las mujeres muestran mayor perfeccionismo.

Las variables también fueron diferenciadas según el avance de los estudiantes en la carrera que cursaban. Se evidenció que quienes transitaban los primeros trimestres alcanzaron mayores puntajes en perfeccionismo hacia sí mismo, socialmente prescrito y académico en general; en cambio, la fortaleza académica se reveló como un constructo más estable con el pasar del tiempo. Es probable que el perfeccionismo se muestre más exacerbado al inicio de la etapa universitaria debido a las altas expectativas (tanto internas como externas) que acompañan este período y también porque muchos estudiantes apenas estarían empezando a desarrollar estrategias para afrontar el estrés académico. Esto permite recomendar que en las intervenciones que tengan como propósito enseñar a canalizar el perfeccionismo para evitar sus consecuencias negativas debería tener prioridad la inclusión de aquellos estudiantes que comienzan la vida universitaria.

La sugerencia anterior cobra aún más valor toda vez que las correlaciones del perfeccionismo con el hardiness y la asertividad, así como entre la organización y el hardiness, solo fueron significativas para los alumnos inscritos en los últimos períodos contemplados en el plan de estudios, lo que podría confirmarse con alguna aproximación futura de tipo longitudinal. De esta manera, luce posible que el perfeccionismo adquiera un matiz más funcional y adaptativo hacia el final de la formación profesional, que es cuando se vincula con la fortaleza personal o resistencia, lo cual tiene sentido en la medida en que quizás esta última puede amortiguar el impacto del estrés causado por la autoexigencia, la preocupación por el orden y la disciplina estricta.

Seguidamente, se evidenció que la ubicación en la prueba de ingreso a la universidad resultó significativa como variable de contraste para los puntajes en hardiness, de manera que los estudiantes que ocuparon los primeros lugares en dicho examen reportaron mayor resistencia, asertividad, control y dedicación a los estudios. Considerando el momento en que se obtuvieron las medidas, este resultado puede ser tomado como evidencia de validez posdictiva o retrospectiva (Martínez et al., 2014) del instrumento de hardiness académico. Dado que la competencia matemática es una de las evaluadas en la prueba diagnóstica de ubicación de la UNIMET, es posible asimilar el reciente hallazgo a los de la investigación de Benishek y Lopez (2001),

donde: (a) la ansiedad matemática (esto es, la incomodidad emocional y angustia de los estudiantes con respecto al desempeño relacionado con las matemáticas) se correlacionó inversamente con el hardiness; (b) se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre las subescalas del hardiness con la autoeficacia matemática (esto es, la confianza de los estudiantes en su capacidad para resolver problemas del curso de matemáticas en el que estaban inscritos, como álgebra o geometría), siendo la relación más fuerte la establecida con los decididos esfuerzos por buscar trabajos y experiencias académicamente difíciles; (c) se hallaron relaciones significativas entre las subescalas de compromiso y desafíos académicos con el interés de los estudiantes por actividades relacionadas con las matemáticas y las ciencias (e.g., la resolución de un acertijo matemático); y (d) al explorar si la decisión de los estudiantes de tomar cursos adicionales de matemáticas estaba relacionada con sus puntajes de hardiness, se encontró que, efectivamente, aquellos estudiantes que siguieron cursos extras de matemáticas informaron puntuaciones más altas en lo que se refiere a la toma de riesgos en el proceso de aprendizaje.

Así mismo, las correlaciones entre constructos variaron según las competencias con que llegaron los estudiantes a la universidad, de modo tal que en los que ocuparon los primeros puestos al ingresar a ella fueron significativas: la relación del perfeccionismo con el hardiness y la asertividad, la relación de las expectativas paternas con el hardiness y el control, y la relación entre el perfeccionismo hacia sí mismo y el control. De lo expresado parecería deducirse que la calidad de la formación preuniversitaria es un factor importante para que el perfeccionismo establezca correlaciones, tenidas por benéficas, con características de la personalidad resistente. Especialmente relevante resultan las relaciones del hardiness y la asertividad con el perfeccionismo, puesto que las mismas alcanzaron significatividad estadística exclusiva en el grupo de estudiantes que estaban más cerca de finalizar la carrera universitaria y en el de estudiantes con mejor formación al comenzarla, siendo probable que la pertenencia de un sujeto a ambos grupos describa efectos interactivos de interés.

Los puntajes en las variables fueron comparados dependiendo de si los estudiantes eran o no becarios de la universidad, para lo que se consideró además el tipo de beca recibida. Aquellos estudiantes que habían resultado beneficiados con una beca por su rendimiento tuvieron mayores puntuaciones en hardiness, control, perfeccionismo socialmente prescrito y expectativas paternas que los alumnos con becas por motivos no relativos al desempeño y que los no becados, sin que se evidenciaran diferencias estadísticamente significativas entre estos dos últimos grupos. Quizás, los estudiantes con becas asignadas por el alto rendimiento se esfuerzan más por lograr la excelencia para no perder el beneficio del que gozan. Además, es probable que sientan mayor presión externa con relación al desempeño académico (e.g., puede que perciban que sus padres establecen estándares muy altos para con ellos). La vulnerabilidad que este tipo de estudiantes presenta los hace candidatos a beneficiarse de programas de asesoramiento que tengan como objetivo la atención de los problemas que el perfeccionismo puede ocasionar. Se atribuye —por último— la correlación negativa y baja (pero significativa) entre el perfeccionismo prescrito

socialmente y la edad a que, probablemente, mientras mayores son los individuos, menos sensibles se hacen a las expectativas y críticas de otros significativos.

Finalmente, se consideran como las limitaciones más importantes de este estudio: haber trabajado con estudiantes de una única universidad de carácter privado y seleccionados de forma no probabilística (siendo este un aspecto a atender para incidir sobre la generalización de los hallazgos), y ofrecer datos que provienen de análisis correlacionales con efectos de tamaño reducido (haciéndose necesario incluir análisis de regresión y modelos estructurales para robustecer el diseño de investigación en posteriores aproximaciones).

Agradecimientos

La recolección de datos para este trabajo contó con la valiosa colaboración de los psicólogos Olga Andrade, Vanessa Betancourt, M.^a Daniela Fernández y Emilio Márquez, adscritos a la Dirección de Asesoramiento y Desarrollo Estudiantil, dependencia del Decanato de Estudiantes de la Universidad Metropolitana.

Referencias

- Abdolhosseini, A., Hasel, K. y Zalani, L. (2012). The moderating role of hardiness and perfectionism variables and the relationship between stress and physiologic responses. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5868-5874. [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.SBSPRO.2012.06.531](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.531)
- Abdollahi, A., Carlbring, P., Vaez, E. y Ghahfarokhi, S. (2018). Perfectionism and test anxiety among high-school students: The moderating role of academic hardiness. *Current Psychology*, 37(3), 632-639. [HTTPS://DOI.ORG/10.1007/S12144-016-9550-Z](https://doi.org/10.1007/s12144-016-9550-z)
- Aguilar, L., Báez, Y., Barroeta, G. y Colmenares, D. (2012). Medición del perfeccionismo académico: desarrollo de un inventario para estudiantes universitarios. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 13(1), 244-269.
- Arana, F., Keegan, E. y 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. [HTTPS://DOI.ORG/10.35670/1667-4545.V9.N1.463](https://doi.org/10.35670/1667-4545.V9.N1.463)
- Arana, F., Scappatura, M., Miracco, M., Elizathe, L., Rutzstein, G. y Keegan, E. (2009). Un estudio sobre perfeccionismo en estudiantes universitarios argentinos: resultados preliminares en estudiantes de psicología. *Anuario de Investigaciones*, 16, 17-24. [HTTP://WWW.SCIELO.ORG.AR/PDF/ANUINV/V16/V16A01.PDF](http://www.scielo.org.ar/pdf/ANUINV/V16/V16A01.PDF)
- Arana, F., Scappatura, M., Miracco, M., Elizathe, L., Rutzstein, G. y Keegan, E. (2010). Perfeccionismo positivo/negativo y calidad de vida en estudiantes de Psicología, Medicina e Ingeniería de la Ciudad de Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones*, 17, 17-24. [HTTP://WWW.SCIELO.ORG.AR/PDF/ANUINV/V17/V17A01.PDF](http://www.scielo.org.ar/pdf/ANUINV/V17/V17A01.PDF)
- Benishke, L. y Lopez, F. (2001). Development and initial validation of a measure of academic hardiness. *Journal of Career Assessment*, 9(4), 333-352. [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/106907270100900402](https://doi.org/10.1177/106907270100900402)
- Benishke, L., Feldman, J., Shipon, R., Mecham, S. y Lopez, F. (2005). Development and evaluation of the Revised Academic Hardiness Scale. *Journal of Career Assessment*, 13(1), 59-76. [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/1069072704270274](https://doi.org/10.1177/1069072704270274)

- Carrasco, A., Belloch, A. y Perpiñá, C. (2010). La evaluación del perfeccionismo: utilidad de la Escala Multidimensional de Perfeccionismo en población española. *Análisis y Modificación de Conducta*, 35(152), 49-65. [HTTPS://DX.DOI.ORG/10.33776/AMC.V35I152.1225](https://dx.doi.org/10.33776/AMC.V35I152.1225)
- Código de Ética Profesional del Psicólogo de Venezuela (1981). II Asamblea Nacional Ordinaria de la Federación de Psicólogos de Venezuela, Marzo 29, 1981.
- Colmenares, D. (2017). *Perfeccionismo, disposición a fluir en el trabajo y bienestar psicológico en enfermeras* [Trabajo de grado de licenciatura, Universidad Central de Venezuela]. Saber UCV. [HTTP://SABER.UCV.VE/HANDLE/10872/19061](http://saber.ucv.ve/handle/10872/19061)
- Cook, L. y Kearney, C. (2009). Parent and youth perfectionism and internalizing psychopathology. *Personality and Individual Differences*, 46(3), 325-330. [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.PAID.2008.10.029](https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.10.029)
- Daneshamooz, S. y Alamolhodaie, H. (2012). Cooperative learning and academic hardiness on students' mathematical performance with different levels of mathematics anxiety. *Educational Research*, 3(3), 270-276. [HTTPS://PROFDOC.UM.AC.IR/ARTICLES/A/1027225.PDF](https://profdoc.um.ac.ir/articles/a/1027225.pdf)
- Egan, S., Wade, T. y Shafran, R. (2011). Perfectionism as a transdiagnostic process: A clinical review. *Clinical Psychology Review*, 31(2), 203-212. [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.CPR.2010.04.009](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.04.009)
- Egan, S., Wade, T. y Shafran, R. (2012). The transdiagnostic process of perfectionism. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 17(3), 279-294. [HTTPS://DOI.ORG/10.5944/RPPC.VOL.17.NUM.3.2012.11844](https://doi.org/10.5944/rppc.vol.17.num.3.2012.11844)
- Einstein, D., Lovibond, P. y Gaston, J. (2000). Relationship between perfectionism and emotional symptoms in an adolescent sample. *Australian Journal Psychology*, 52(2), 89-93. [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/00049530008255373](https://doi.org/10.1080/00049530008255373)
- Elvira, M. (2015). *Perfil familiar y psicológico como predictores del estrés académico: un modelo de ruta* [Tesis doctoral inédita]. Universidad Simón Bolívar.
- Flett, G., Besser, A., Davis, R. y Hewitt, P. (2003). Dimensions of perfectionism, unconditional self-acceptance, and depression. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 21(2), 119-138. [HTTPS://DOI.ORG/10.1023/A:1025051431957](https://doi.org/10.1023/A:1025051431957)
- Franco, K. (2007). *Perfeccionismo y trastornos del comportamiento alimentario: una aproximación multidimensional* [Tesis doctoral inédita]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Frost, R., Marten, P., Lahart, C. y Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468. [HTTPS://DOI.ORG/10.1007/BF01172967](https://doi.org/10.1007/BF01172967)
- Furnham, A. y Grump, J. (2013). The sensitive, imaginative, articulate art student and conservative, cool, numerate science student: Individual differences in art and science students. *Learning and Individual Differences*, 25, 150-155. [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.LINDIF.2013.03.002](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.03.002)
- Godoy-Izquierdo, D. y Godoy, J. (2002). La personalidad resistente: una revisión de la conceptualización e investigación sobre la dureza. *Clínica y Salud*, 13(2), 135-162. [HTTPS://JOURNALS.COPMADRID.ORG/CLYSA/ART/F718499C1C8CEF6730F9FD03C8125CAB](https://journals.copmadrid.org/clysa/art/F718499C1C8CEF6730F9FD03C8125CAB)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Hewitt, P. y 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. [HTTPS://DOI.ORG/10.1037/0022-3514.60.3.456](https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456)
- Karimi, A. y Venkatesan, S. (2009). Mathematics anxiety, mathematics performance and academic hardiness in high school students. *International Journal of Education and Science*, 1(1), 33-37. [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/09751122.2009.11889973](https://doi.org/10.1080/09751122.2009.11889973)
- Kazemi, A. y Ziaaddini, M. (2014). Relationship between perfectionism, psychological hardiness, and job burnout of employees at executive organizations. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4(3), 160-170. [HTTPS://DOI.ORG/10.6007/IJARBS/V4-13/686](https://doi.org/10.6007/IJARBS/V4-13/686)
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Kobasa, S. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1-11. [HTTPS://DOI.ORG/10.1037/0022-3514.37.1.1](https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.1)
- Kobasa, S., Maddi, S. y Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 168-177. [HTTPS://DOI.ORG/10.1037/0022-3514.42.1.168](https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.168)
- Martínez, M., Hernández, M. y Hernández, M. (2014). *Psicometría*. Alianza.

- Mosalanejad, L., Kargar, Z., Kalani, N. y Abdollahifard, S. (2016). Evaluation of perfectionism and its relationship with hardiness and mental health in students of Jahrom University of Medical Sciences. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 8(3), 1277-1285. [HTTPS://DOI.ORG/10.4314/JFAS.V8I3.621](https://doi.org/10.4314/JFAS.V8I3.621)
- Mueller, C. y Dweck, C. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33-52. [HTTPS://DOI.ORG/10.1037/0022-3514.75.1.33](https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33)
- Myers, L. y Sirois, M. (2006). Spearman correlation coefficients, differences between. En S. Kotz, C. Read, N. Balakrishnan, B. Vidakovic y N. Johnson (Eds.), *Encyclopedia of Statistical Sciences* (pp. 7901-7903). Wiley. [HTTPS://DOI.ORG/10.1002/0471667196.ESS5050.PUB2](https://doi.org/10.1002/0471667196.ESS5050.PUB2)
- Peña, G., Cañoto, Y. y Angelucci, L. (2017). Involucramiento académico: una escala. *Páginas de Educación*, 10(1), 114-136. [HTTPS://DOI.ORG/10.22235/PE.V10I1.1361](https://doi.org/10.22235/PE.V10I1.1361)
- Pintrich, P. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104. [HTTPS://DOI.ORG/10.1006/CEPS.1999.1017](https://doi.org/10.1006/CEPS.1999.1017)
- Prieto, A. y Vento, A. (2012). *Validación de la versión española de la Escala Multidimensional de Perfeccionismo de Frost, Marten, Lahart y Rosenblate* [Trabajo de grado de licenciatura inédito]. Universidad Metropolitana.
- Ramos, L. (2011). Entendiendo al perfeccionismo: definición, dimensionalidad, adaptabilidad y psicopatología. *Revista de Psicología de Arequipa*, 1(1), 11-26.
- Rupinski, M. y Dunlap, W. (1996). Approximating Pearson product-moment correlations from Kendall's tau and Spearman's rho. *Educational and Psychological Measurement*, 56(3), 419-429. [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/0013164496056003004](https://doi.org/10.1177/0013164496056003004)
- Sindik, J., Nazor, D. y Vukosav, J. (2011). Correlation between the conative characteristics at top senior basketball players. *Sport Science*, 4(1), 78-83.
- Stoeber, J. y Childs, J. (2011). Perfectionism. En R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of Adolescence* (Vol. 4, Pt. 16, pp. 2053-2059). Springer. [HTTPS://DOI.ORG/10.1007/978-1-4419-1695-2_279](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1695-2_279)
- Stoeber, J. y Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295-319. [HTTPS://DOI.ORG/10.1207/S15327957PSPR1004_2](https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR1004_2)