


Artículo

Influencia del Perfeccionismo Académico en el Aprendizaje Autorregulado de los Estudiantes Universitarios

Leonardo Andrés Aguilar-Durán¹  y Fidias Arias-Odón¹ 

¹ Universidad Central de Venezuela, Venezuela

INFORMACIÓN

Recibido: Febrero 23, 2023

Aceptado: Abril 19, 2023

Palabras clave:

Perfeccionismo
Aprendizaje Autorregulado
Orientación a Metas
Autoeficacia
Estudiantes Universitarios

RESUMEN

Antecedentes: Atendiendo la necesidad de profundizar en la forma en que el perfeccionismo se vincula con diversas variables psicoeducativas, la investigación tuvo como objetivo determinar la influencia del perfeccionismo académico sobre la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios venezolanos. **Método:** Se utilizó un diseño predictivo transversal. Participaron 268 estudiantes, 64.9 % mujeres y 35.1 % hombres, de entre 18 y 39 años de edad ($M = 25.87$, $DE = 3.93$). Se administraron *on-line* instrumentos de autoinforme: el Inventario de Perfeccionismo Académico y dos escalas de aprendizaje autorregulado. **Resultados:** El perfeccionismo autorientado predijo significativa y positivamente la capacidad de autorregular el aprendizaje y casi todas sus dimensiones, mientras que el perfeccionismo orientado hacia los demás resaltó como predictor de las dimensiones autoevaluación y autoeficacia. Ni el perfeccionismo socialmente prescrito, ni las variables de la muestra (p.ej. el sexo), tuvieron un papel predictor. **Conclusión:** Se confirma entonces que algunos aspectos del perfeccionismo, como los estándares autodirigidos y dirigidos a otros, pueden promover la autorregulación académica.

Influence of Academic Perfectionism on University Students' Self-Regulated Learning

ABSTRACT

Background: Addressing the need to deepen how perfectionism is linked to different psychoeducational variables, this research aimed to determine the influence of academic perfectionism on self-regulation of learning in university students from Venezuela. **Method:** A cross-sectional predictive design was used. A total of 268 students participated, 64.9 % women and 35.1 % men, between 18 and 39 years of age ($M = 25.87$, $SD = 3.93$). Self-report instruments were administered online: The Academic Perfectionism Inventory and two self-regulated learning scales. **Results:** Self-oriented perfectionism significantly and positively predicted the ability to self-regulate learning and almost all its dimensions. Other-oriented perfectionism stood out as a predictor of the dimensions of self-evaluation and self-efficacy. Neither socially prescribed perfectionism nor the sample variables (p.ej., sex) were predictors. **Conclusion:** It is confirmed that some aspects of perfectionism, such as self-directed and other-directed standards, can promote academic self-regulation.

Keywords:

Perfectionism
Self-regulated Learning
Goal Orientation
Self-efficacy
University Students

Introducción

El perfeccionismo se refiere a una tendencia disposicional a esforzarse compulsivamente por la perfección, establecer metas altas poco realistas y tener reacciones demasiado negativas ante los fracasos o contratiempos percibidos (Rozental et al., 2022; Smith y Chen, 2020). Los estudios sobre el perfeccionismo han tenido un auge importante desde los años noventa, cuando pasó a considerarse como un rasgo de personalidad independiente y un constructo multidimensional (Reivan-Ortiz et al., 2021).

Según el modelo de perfeccionismo de Hewitt y Flett (1991), este rasgo puede ser autororientado, cuando se tienen estándares personales elevados basados en la creencia de que es importante la perfección de sí mismo; socialmente prescrito, cuando describe la percepción de que los otros esperan resultados perfectos y de que se sentirán decepcionados si no se cumple con sus expectativas; u orientado hacia los demás, si refleja la tendencia del individuo a demandar la perfección de otras personas que lo rodean (Stoeber et al., 2020). Dada su presencia en población clínica, el perfeccionismo fue caracterizado como un atributo desadaptativo (no saludable) de la personalidad. No obstante, la evidencia fue mostrando que son los estándares perfeccionistas socialmente orientados (p.ej. la presión percibida de los padres) los más representativos de la faceta negativa del perfeccionismo, mientras que el perfeccionismo autodirigido puede impulsar al éxito, llegando a asociarse con buenos hábitos de trabajo (Flett et al., 2022; Limburg et al., 2017).

Que muchas personas afirmen ser perfeccionistas en los estudios (Stoeber y Stoeber, 2009) ha llevado a distinguir un perfeccionismo específico al contexto académico (Aguilar et al., 2012; Koerten y Dubow, 2020; Lin, 2021; Liu y Berzenski, 2022; Loscalzo y Giannini, 2019; Malik y Ghayas, 2016; Odaci et al., 2017), el cual se evidencia en la preocupación por tener un muy buen rendimiento o la meticulosidad en las actividades de estudio (Ossa-Cornejo et al., 2019). Las dimensiones más adaptativas del perfeccionismo académico (orientado a sí mismo y a los otros) mostraron relaciones positivas con el hardiness (personalidad resistente) en estudiantes de una universidad privada de Caracas (Aguilar et al., 2020). Así mismo, en una investigación con estudiantes de Psicología de la principal universidad de Venezuela, el perfeccionismo prescrito socialmente se asoció positivamente con el estrés académico y con sus facetas de estrés general, ante los exámenes y ante responsabilidades académicas; en cambio, si bien el dominio autororientado del perfeccionismo correlacionó positivamente con el estrés ante las evaluaciones, también lo hizo con la atribución interna del éxito académico, así como con dos índices de rendimiento académico (Aguilar, 2020). De igual manera, el perfeccionismo académico socialmente prescrito, y no la autoexigencia en sí misma, fue un predictor relevante de ansiedad social en estudiantes universitarios venezolanos (Aguilar, 2021). En líneas generales, estos resultados siguen apoyando la idea de que, en efecto, hay aspectos del perfeccionismo más indeseables que otros.

Otra variable con un papel importante en los entornos académicos es la autorregulación (Requena, 2019, 2022). Desde una perspectiva sociocognitiva, Pintrich (2000) define la autorregulación académica como "...un proceso activo y constructivo mediante el cual los aprendices fijan metas para su

aprendizaje e intentan monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y conducta, guiados y restringidos por sus metas y las características contextuales de su ambiente" (p. 453). De esta definición se desprende que (a) los estudiantes autorregulados no se conforman con ser receptores pasivos de información, sino que construyen activamente sus conocimientos; (b) deciden cuándo poner en marcha ese proceso según las metas que se hayan planteado; y (c) son capaces de diferenciar si el aprendizaje está teniendo lugar de forma exitosa e introducir, si es necesario, cambios para hacerlo más eficiente (Elvira-Valdés, 2017; Lezama, 2005).

Pintrich (2000) considera sujetas al proceso de autorregulación del aprendizaje las áreas cognitiva, conductual y contextual del individuo. Según Lezama (2005, p. 49), la cognición "se refiere a los diferentes conocimientos, estrategias y juicios cognitivos requeridos para lograr el aprendizaje"; la conducta "alude al control sobre el tiempo y el lugar de estudio, las conductas de persistencia y de búsqueda de ayuda tanto de parte de profesores como de compañeros"; y el contexto "conlleva aspectos que tienen que ver con la tarea propiamente dicha y el ambiente donde toma lugar el aprendizaje, como por ejemplo claridad de los objetivos de las materias, competencias y debilidades del profesor, clima social del salón...".

Por su parte, el también denominado aprendizaje autorregulado es definido por Zimmerman y Schunk (2001) como un proceso activo, independiente, crítico y reflexivo, a través del cual el estudiante establece los objetivos que guían su aprendizaje. Siendo así, la autorregulación (a) supone un conocimiento activamente construido por el aprendiz y no pasivamente recibido del entorno; (b) no se limita a la resolución de problemas en solitario, sino que incluye formas sociales de aprendizaje como pedir ayuda; y (c) comprende pensamientos, sentimientos y comportamientos deliberadamente destinados a aumentar las habilidades personales y a lograr las metas académicas (Elvira-Valdés y Pujol, 2015; Lezama, 2005).

En lugar de estructurarlo en función de las áreas del proceso, Zimmerman y Schunk (2001) formularon su modelo considerando los aspectos que constituyen el proceso de autorregulación, a saber: (1) la autoevaluación, esto es, la capacidad de comparar el desempeño real con las metas previamente establecidas; (2) la orientación a las metas, es decir, la posibilidad de elegir, estructurar, interpretar y modificar experiencias de logro académico; (3) la autoeficacia, que se refiere a las creencias que tiene el estudiante respecto a su capacidad para aprender y rendir efectivamente; y (4) el uso de estrategias o destrezas que ayudan a adquirir, organizar, integrar y recuperar la información, lo cual incluye tanto estrategias de aprendizaje (p.ej. repasar, tener una actitud crítica), como de manejo de recursos (p.ej. organizar el tiempo, buscar ayuda) (Elvira-Valdés, 2017; Elvira-Valdés y Pujol, 2015).

Los estudios en el área indican que los estudiantes con dificultades para autorregular su propio proceso de aprendizaje manifiestan altos niveles de ansiedad ante los exámenes y de preocupación por los estudios, lo que incide, a su vez, en que el rendimiento disminuya; por el contrario, las investigaciones señalan que la autorregulación del aprendizaje está asociada con variables como autoestima, inteligencia, afrontamiento adaptativo, persistencia y un buen desempeño académico (Elvira-Valdés, 2017; Lezama, 2005).

Perfeccionismo y Autorregulación

El proceso autorregulatorio parece ser central en los estudiantes perfeccionistas, puesto que: (a) necesitan monitorear su desempeño para evaluar si han alcanzado los criterios establecidos (Pearce, 1998; Sirois, 2016); (b) en función de lo anterior, deberían planificar y realizar tareas para intentar cumplir con los estándares fijados (Shih, 2011); y (c) completar las tareas académicas en vez de participar en actividades que generalmente se perciben como más agradables (p.ej. salir con los amigos) requiere diversas formas de autorregulación, como resistir la tentación y tener control atencional frente a posibles distracciones (Aguilar, 2021; Kljajic et al., 2017).

Sin embargo, los mecanismos de autorregulación podrían verse afectados por el perfeccionismo de varias maneras: (a) la evaluación crítica del propio desempeño motivada por el miedo al fracaso puede llevar a enfocarse en los errores (muchas veces irreales) y a descuidar las actividades directamente relacionadas con el logro de las metas (Shafraan et al., 2002); (b) la persistencia en el alcance de objetivos en los que se ha mostrado escaso progreso, en lugar de desvincularse de los mismos o alterar dichos objetivos de forma adaptativa, por ejemplo, tomando medidas correctivas e implementando nuevos recursos para llevar a cabo las acciones previstas (Sirois, 2016); y (c) la interferencia que supone la alta sensibilidad al estrés (propia de un perfeccionismo exacerbado) en el autocontrol de la conducta (Danaei y Hashemi, 2019).

Desde el enfoque de Hewitt y Flett (1991), el perfeccionismo resultó positivamente relacionado con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de secundaria de Indonesia (Rohimah et al., 2016); en contraste, el perfeccionismo fue capaz de explicar negativa y significativamente la autorregulación en estudiantes universitarios de Irán (Danaei y Hashemi, 2019). Al tener en cuenta los hallazgos por dimensión, es notorio que el perfeccionismo autororientado se ha asociado positivamente con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de secundaria surcoreanos (Hyunjoon y Wonsook, 2013), así como con mayor autorregulación (Kljajic et al., 2017) y autocontrol (Flett et al., 1991; Trumpeter et al., 2006) en universitarios norteamericanos; por su parte, el perfeccionismo socialmente prescrito se asoció con menor autorregulación (Kljajic et al., 2017) y tuvo una relación nula con el autocontrol (Flett et al., 1991) en estudiantes universitarios de Canadá.

Así mismo, dimensiones del perfeccionismo consideradas adaptativas como los estándares personales y la organización (en el enfoque de Frost et al., 1990) correlacionaron positivamente con la autorregulación conductual en estudiantes de secundaria de Taiwán (Shih, 2011). Igualmente, en su estudio con universitarios ingleses, Uzun Ozer et al. (2014) describió una correlación positiva significativa entre los estándares personales y la autorregulación, así como una correlación negativa entre esta y la indecisión de acción, un aspecto disfuncional del perfeccionismo. Sin embargo, los hallazgos de Shahvalibor et al. (2016) con estudiantes de secundaria iraníes difieren del patrón expuesto: en esta investigación, tanto el perfeccionismo y las expectativas de los padres, como los estándares individuales, se relacionaron significativa y negativamente con la autorregulación académica, aunque solo las expectativas paternas (a menudo consideradas no adaptativas) tuvieron un efecto directo negativo

sobre la autorregulación; además, los estándares individuales, la preocupación por los errores (otro aspecto del perfeccionismo no adaptativo) y las expectativas paternas explicaron varianza del autocontrol académico en sentido negativo.

Perfeccionismo y Autoeficacia

Considerando que la autoeficacia es una importante dimensión de la autorregulación, se revisa su relación con el perfeccionismo. En estudios iniciales como el de Hart et al. (1998), se planteaba que las exigencias de alto rendimiento estaban relacionadas con el desarrollo de la autoeficacia. En este sentido, Bandura (1997) afirmó que establecer y perseguir aspiraciones personales desafiantes fomentaba las creencias de autoeficacia, aseveración que ha recibido un fuerte apoyo empírico: la autoeficacia de los alumnos se promueve mejor cuando establecen metas retadoras (Schunk y Ertmer, 1999) y, a medida que las personas tratan de alcanzar objetivos más elevados, su autoeficacia y desempeño mejoran en consecuencia (Locke y Latham, 2002). Muy al contrario, los perfeccionistas orientados socialmente no están comprometidos de forma intrínseca con sus metas, ni experimentan un disfrute genuino en el proceso de alcanzarlas, lo que en última instancia comprometería su autoeficacia (Bong et al., 2014). Además, este tipo de individuos se consideran a sí mismos inferiores e incompetentes, basados en la errónea idea de que las personas verdaderamente exitosas pueden lograr sus objetivos con poco esfuerzo y sin equivocarse (Yao, 2009). Por su parte, trabajando en el contexto del desarrollo de competencias clínicas, Galarregui et al. (2019) postularon que percibir que el propio desempeño es de alto nivel se podría relacionar con un bajo interés en monitorear, mantener y mejorar las habilidades y el rendimiento.

Los hallazgos disponibles sugieren que, en estudiantes de secundaria y educación superior, la autoeficacia muestra una correlación positiva con el perfeccionismo adaptativo, mientras que exhibe una correlación negativa o no significativa con el perfeccionismo desadaptativo o autocrítico (Miao et al., 2020; Stoerber et al., 2008). Cuando se habla de perfeccionismo adaptativo/desadaptativo se hace referencia al perfeccionismo autororientado vs. el perfeccionismo socialmente prescrito (Bong et al., 2014; Dunkley et al., 2003; Kim, 2014; Martin et al., 1996; Mills y Blankstein, 2000; Parra y Rodrigues, 2014; Van Yperen, 2006; Yu et al., 2016); a los estándares personales y la organización vs. la preocupación por los errores y la indecisión de acción (Dunkley et al., 2003; Luo et al., 2021; Piña, 2021); y a los altos estándares vs. la discrepancia (Van Yperen y Hagedoorn, 2008; Wang et al., 2012; Yao, 2009). Así mismo, los estudiantes universitarios estadounidenses considerados perfeccionistas adaptativos informaron de niveles más altos de autoeficacia académica que los perfeccionistas desadaptativos y los no perfeccionistas (LoCicero y Ashby, 2000; Yao, 2005). Y, en cuanto a relaciones causales, el perfeccionismo adaptativo tuvo un efecto positivo significativo en la autoeficacia, mientras que el no adaptativo tuvo un efecto negativo sobre la misma, lo cual fue determinado en estudiantes universitarios canadienses (Dunkley et al., 2003) y turcos (Akar et al., 2018).

Salen del patrón descrito los resultados del estudio de Hart et al. (1998) con universitarios de Estados Unidos: niveles más altos de perfeccionismo orientado hacia sí mismo se

asociaron con baja autoeficacia; en cambio, niveles más altos de perfeccionismo socialmente prescrito se asociaron con alta autoeficacia. De acuerdo con estos autores, el impacto negativo en la autoeficacia del perfeccionismo autorientado vendría dado por el carácter distorsionado de las creencias que lo distinguen, carácter que no estaría presente en el caso del perfeccionismo socialmente impuesto, debido a que la fuente de las demandas se encuentra fuera del individuo, con lo cual se preservaría su autoeficacia. Distanciándose igualmente de la tendencia informada, en la investigación realizada por [Saraç \(2017\)](#), con estudiantes de educación musical de Turquía, la autoeficacia quedó significativa y positivamente explicada por todas las dimensiones del perfeccionismo, tal como es conceptualizado por [Frost et al. \(1990\)](#). Por último, también en Turquía, pero con niños superdotados, [Akkaya et al. \(2021\)](#) no encontraron relación entre autoeficacia y perfeccionismo.

Perfeccionismo y Orientación a Metas

La orientación a las metas se refiere a los propósitos o razones de los estudiantes para comprometerse en conductas de aprendizaje, así como a los estándares o criterios con los cuales juzgan su propio progreso académico ([Elvira-Valdés, 2017](#); [Elvira-Valdés y Pujol, 2015](#); [Lezama, 2005](#)). Las posturas dicotómicas ([Ames, 1992](#); [Dweck y Leggett, 1988](#); [Nicholls, 1984](#)) distinguen entre metas de dominio (de aprendizaje o maestría), las cuales orientan a los estudiantes a aumentar sus conocimientos y mejorar sus niveles de competencia; y metas de ejecución (de rendimiento o desempeño), que los llevan a querer demostrar sus habilidades frente a otros, o a transmitir la imagen de que carecen de incompetencias (véase la [Tabla 1](#) para más detalles).

En el estudio de [Ablard y Parker \(1997\)](#), los hijos de padres que establecían objetivos de rendimiento tuvieron más probabilidades

de exhibir un perfeccionismo disfuncional que los hijos de padres con objetivos de aprendizaje. [Hanchon \(2010\)](#), por su parte, determinó en universitarios estadounidenses que los perfeccionistas adaptativos tienen preferencia por las metas de dominio. En Perú, [Ramírez y Saenz \(2021\)](#) encontraron que las metas de aprendizaje correlacionaban positivamente con la organización, los estándares personales y las expectativas paternas en estudiantes de secundaria; aunque las últimas dos dimensiones también correlacionaron con las metas de rendimiento, estas no se vincularon a la organización y presentaron un relación adicional con las “expectativas fallidas”, lo que sigue asociando las metas centradas en el aprendizaje con un perfil de perfeccionismo más adaptativo.

Buena parte de las investigaciones sobre objetivos de logro y perfeccionismo no están enfocadas en el contexto académico, sino en el deportivo. Así, el estudio de [Dunn et al. \(2002\)](#) con jugadores de fútbol canadienses halló que la orientación al ego, la cual expresa preocupación por la ejecución, correlacionó positivamente con la presión parental percibida, los estándares personales, la preocupación por los errores y presión percibida del entrenador; la orientación a la tarea como enfoque caracterizado por la satisfacción en el dominio, por el contrario, se asoció de forma positiva solamente con los estándares personales y de forma negativa con las demás dimensiones. También con jugadores de fútbol, esta vez noruegos, [Ommundsen et al. \(2005\)](#) observó que el perfeccionismo adaptativo se relacionó de manera positiva con ambas orientaciones, pero el desadaptativo lo hizo negativamente con la orientación a la realización de la tarea y positivamente con la orientación al ego. Recientemente, [Freire et al. \(2022\)](#) investigaron esta cuestión con jóvenes deportistas de Brasil: la combinación estándares personales-organización se asoció significativa y positivamente con la orientación a la tarea, y la presión parental percibida se asoció con la orientación al ego.

Tabla 1
Diferencias Entre Aprendices Según Metas de Logro.

VARIABLES	Estudiantes con metas de aprendizaje, dominio o maestría	Estudiantes con metas de desempeño, rendimiento o ejecución
Intereses	Adquirir, desarrollar y mejorar habilidades.	<ul style="list-style-type: none"> ● Probar que poseen más habilidades que sus compañeros. ● Evitar que quede en evidencia la inexperiencia.
Motivación prioritaria	Intrínseca: hacen énfasis en la propia evaluación y se esfuerzan por superarse a sí mismos, empleando criterios de éxito autorreferenciales.	Extrínseca: atienden a la forma como son evaluados, permanentemente se comparan con otros y se esfuerzan por ser mejores que los demás o, al menos, en no ser los peores. Definen el éxito en relación con el desempeño de los otros y esperan que su superioridad sea reconocida (con buenas calificaciones, premios, juicios positivos, etc.).
Procesamiento de la información	Profundo.	Superficial.
Búsqueda de ayuda	Buscan ayuda en el proceso de aprender.	Evitan solicitar ayuda.
Sensación de éxito	Cuando aprenden algo nuevo, incorporan una nueva información o logran hacer algo mejor.	Cuando superan a los demás en alguna actividad o evitan aparecer como incompetentes delante de otros.
Concepción de la habilidad	Como algo que puede ir mejorando con la práctica y a medida que se adquieren conocimientos.	Como una entidad fija.
Concepción del fracaso	Es parte natural del proceso de aprendizaje.	Es sinónimo de falta de capacidad intelectual.
Consecuencias psicológicas del fracaso	Reportan menos malestar ante el fracaso.	Experimentan sentimientos de incompetencia y, en general, afecto negativo.
Perseverancia	Muestran mayor persistencia ante las tareas difíciles y el fracaso inicial.	Son menos persistentes tras el fracaso.

Nota. Elaboración propia a partir de [Ames \(1992\)](#), [Dweck \(1986\)](#), [Dweck y Leggett \(1988\)](#), [Mueller y Dweck \(1998\)](#), y [Nicholls \(1984\)](#).

El Presente Estudio

Advierte [Lezama \(2005\)](#) que “siempre que se examine un constructo teórico desde la perspectiva social cognitiva, es conveniente considerar el medio social donde los constructos valorados tienen lugar, ya que los aspectos estimados y reforzados en él permearán las variables en estudio” (p. 30). En este sentido, en vez de generalizar los hallazgos provenientes de investigaciones foráneas, lo recomendable es verificar el comportamiento de las variables y la relación entre ellas en el contexto local. En Venezuela, solo la investigación de [Elvira-Valdés \(2017\)](#) parece haber examinado la relación entre las variables de interés, lo hizo con estudiantes cursantes del primer ciclo de carrera universitaria, encontrando que el perfeccionismo desde la perspectiva teórica de [Frost et al. \(1990\)](#) estaba asociado con bajos niveles de autorregulación académica. Sin embargo, en ese trabajo la autora solo consideró los puntajes totales obtenidos en las escalas administradas; aquí, en cambio, se estimó más adecuado tomar en cuenta los componentes de cada variable y circunscribir la expresión del perfeccionismo al ámbito académico. Además, en aras de lograr una mayor comprensión del problema estudiado, se evaluó la autorregulación tanto por áreas (desde la perspectiva de [Pintrich, 2000](#)), como por atributos o dimensiones (desde el enfoque de [Zimmerman y Schunk, 2001](#)).

Se enunció la siguiente interrogante para este estudio: ¿cómo influye el perfeccionismo académico sobre la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios? De acuerdo con la argumentación seguida y considerando la literatura previa al respecto, se esperaba que el perfeccionismo autororientado fuese un predictor significativo y positivo del aprendizaje autorregulado (Hi 1); y que el perfeccionismo socialmente prescrito no fuese un predictor significativo, o que lo fuese en sentido negativo, de la autorregulación académica (Hi 2). Dada la escasa evidencia empírica previa acerca de la relación entre el perfeccionismo orientado hacia los demás y la autorregulación, el análisis de esta asociación tuvo un carácter exploratorio.

Método

Participantes

Participaron 268 estudiantes universitarios venezolanos, tanto hombres (35.1 %) como mujeres (64.9 %), con una edad media de 26 años, entre 18 y 39 años ($DE = 3.93$). Los estudiantes asistían mayormente a universidades públicas (80.6 %) y cursaban distintos programas académicos, en su mayoría de las ramas de Ciencias Sociales (42.5 %) y Ciencias de la Educación (23.9 %). La distribución según el avance en los estudios fue la siguiente: 20.1 % estaban iniciándolos, 16.4 % iban a la mitad y 63.4 % podían considerarse estudiantes avanzados de acuerdo con el autoinforme. Esta fue una muestra de participantes voluntarios que habían expresado su consentimiento.

Instrumentos

Inventario de Perfeccionismo Académico (INVEPER; Aguilar et al., 2012)

Es una medida de autoinforme diseñada para evaluar el perfeccionismo en los estudiantes universitarios venezolanos, siguiendo el conocido modelo teórico de [Hewitt y Flett \(1991\)](#):

perfeccionismo autororientado (PAO; $\alpha = .70$; 10 ítems, p.ej. “Reconozco que soy muy meticuloso a la hora de hacer un trabajo”), perfeccionismo orientado hacia los demás (POD; $\alpha = .72$; 10 ítems, p.ej. “Quienes se conforman con pasar las materias son unos mediocres”) y perfeccionismo socialmente prescrito (PSP; $\alpha = .73$; 10 ítems, p.ej. “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*. También se encontró un alfa de Cronbach adecuado para la escala total ($\alpha = .85$).

Escala de Aprendizaje Autorregulado (EAA-1; Lezama, 2005)

Con base en la propuesta teórica de [Pintrich \(2000\)](#), se dirige a examinar la calidad de la autorregulación de las áreas cognitiva (Cogni., $\alpha = .79$; 10 ítems, p.ej. “Si una técnica de estudio no me funciona para una materia cambio mi manera de estudiarla”), conductual (Conduc., $\alpha = .74$; 10 ítems, p.ej. “Suelo buscar un sitio donde no haya distracciones para llevar a cabo mis actividades académicas”) y contextual (Contx., $\alpha = .74$; 10 ítems, p.ej. “Puedo darme cuenta cuando un profesor valora que los alumnos vayan a consulta”) que los estudiantes ponen en marcha cuando se comprometen en conductas de aprendizaje. Los examinados deben contestar señalando en qué medida se parecen a ellos las afirmaciones contenidas en los reactivos, a través de una escala de cuatro puntos que van desde 1 que significa *nada*, hasta 4 que significa *bastante*.

Escala de Aprendizaje Autorregulado (EAA-2; Elvira-Valdés y Pujol, 2015)

Es un instrumento de autorinforme dirigido a examinar patrones de autorregulación del aprendizaje, siguiendo el modelo de [Zimmerman y Schunk \(2001\)](#). Consta de 18 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: autoevaluación (AEV; $\alpha = .69$; cinco ítems, p.ej. “Por las observaciones de mis profesores, sé si estoy logrando mis objetivos de aprendizaje”), orientación a las metas (OM; $\alpha = .69$; cinco ítems, p.ej. “Me gusta aprender bien lo que estoy estudiando”), autoeficacia (AEF; $\alpha = .74$; cuatro ítems, p.ej. “Me siento capaz de sacar buenas notas en las evaluaciones”) y uso de estrategias (UE; $\alpha = .64$; cuatro ítems, p.ej. “Me gusta seleccionar y ordenar la información de estudio que considero importante”). Los reactivos se responden en una escala de gradación tipo Likert de cinco puntos, que va desde 1 (*total desacuerdo*) hasta 5 (*total acuerdo*). El alfa de Cronbach fue de .84 para la totalidad de la escala.

Procedimiento

Los instrumentos se administraron en línea (a través de la herramienta Google Forms), bajo consentimiento informado y de forma anónima, de conformidad con lo establecido en el *Código de Ética del Psicólogo de Venezuela (FPV, 1981)*. No se hicieron cambios en cuanto a la redacción de los ítems, puesto que los tres cuestionarios se habían construido para la población meta.

Análisis de Datos

Se trata de un estudio con diseño predictivo transversal (de medida en un momento dado) ([Ato et al., 2013](#)).

Los datos se procesaron mediante el programa SPSS. Se calcularon estadísticos descriptivos y correlaciones simples entre

variables. La confiabilidad de las medidas se calculó usando el α de Cronbach. La regresión lineal fue el procedimiento estadístico que permitió pronosticar el aprendizaje autorregulado (una variable criterio o dependiente) a partir de las dimensiones del perfeccionismo académico (variables predictoras o independientes). La introducción de los predictores fue secuencial y automatizada (*stepwise selection*).

A la par, se examinaron los supuestos de la regresión: independencia entre los errores, normalidad, homocedasticidad, linealidad y no multicolinealidad. La prueba de Durbin-Watson (*DW*) arrojó valores dentro del intervalo 1.5 - 2.0, lo cual indicó que los residuos eran independientes. Las variables autorregulación contextual, aprendizaje autorregulado (con el modelo de Zimmerman y Schunk, 2001), orientación a metas y autoeficacia tuvieron problemas para seguir el modelo de probabilidad normal (los resultados que las involucran deben tomarse con cautela); las distribuciones de las demás variables se asemejaron a la curva normal, esto según informaron los valores de asimetría y curtosis entre ± 1 , y los gráficos P-P (con puntos que muestran buen ajuste a la diagonal). Por su parte, los diagramas de dispersión pronósticos \times residuos (tipificados) indicaron igualdad de varianzas. Finalmente, se constató que las relaciones entre la variable dependiente y los predictores eran lineales, mientras que las relaciones entre estos últimos fueron inferiores a .60.

Resultados

Como se aprecia en la **Tabla 2**, los estudiantes presentaron un nivel moderado alto de perfeccionismo autororientado, así como valores medios en perfeccionismo orientado hacia los demás y socialmente prescrito, si bien la tendencia en esta última dimensión es hacia puntajes bajos con respecto al rango posible. En relación con el aprendizaje autorregulado y sus dimensiones, los participantes mostraron puntuaciones que tienden a concentrarse en niveles altos o moderados altos considerando el rango potencial.

Igualmente, puede observarse que los coeficientes alfa de Cronbach arrojaron valores adecuados en la presente investigación,

salvo para la dimensión uso de estrategias, posiblemente debido a los pocos ítems que la conforman y a que las destrezas que incluye no necesariamente concurren en un individuo, como por ejemplo seleccionar y organizar información, recuperarla con posterioridad y manejar otros factores ambientales.

Tal como se observa en la **Tabla 3**, tanto el perfeccionismo autororientado como el perfeccionismo orientado hacia los demás mostraron asociaciones positivas con los dos modelos de autorregulación estudiados y todas sus dimensiones ($p < .05$, $< .01$). De igual manera, puede apreciarse que la autoevaluación fue la única dimensión del aprendizaje autorregulado que se relacionó (positivamente) con el perfeccionismo socialmente prescrito ($p < .01$). Vale mencionar que esta dimensión del perfeccionismo presentó una relación negativa baja, aunque significativa (a un nivel de $p < .05$), con la edad ($r = -.19$).

Todos los pares de asociaciones entre las subescalas de cada instrumento de medición fueron significativos ($p < .01$), con valores de $r = .44$ a $.60$ en perfeccionismo, $r = .61$ a $.92$ en aprendizaje autorregulado (modelo de Pintrich, 2000) y $r = .57$ a $.89$ en aprendizaje autorregulado (modelo de Zimmerman y Schunk, 2001). Asimismo, hubo correlaciones significativas entre ambos modelos de autorregulación ($r = .32$ a $.61$, $p < .01$), evidencia de validez de las escalas que los evalúan.

Como se muestra en la **Tabla 4**, entre el 12 % y el 18 % de la varianza del aprendizaje autorregulado y sus dimensiones (desde el modelo de Pintrich, 2000) quedó explicada de forma significativa por el perfeccionismo autororientado ($p < .01$). Los coeficientes de regresión indicaron que, a mayores niveles de estándares autoimpuestos, mayor autorregulación.

La tabla muestra también que entre el 6 % y el 41 % de la varianza de la autorregulación del aprendizaje y sus dimensiones (desde el modelo de Zimmerman y Schunk, 2001) fue significativamente explicada ($p < .01$) por las variables independientes: perfeccionismo autororientado, perfeccionismo orientado hacia los demás o ambos. En cada caso, los coeficientes Beta expresaron la misma tendencia anterior: a mayor perfeccionismo, hay mayores niveles de autorregulación académica.

Tabla 2
Niveles Alcanzados en las Variables de Estudio e Índices de Consistencia Interna.

Variable	M	DT	Bajo	Moderado bajo	Moderado	Moderado alto	Alto	α
PAO	30.79	5.38	1.5 %	3 %	29.1 %	37.3 %	29.1 %	.77
POD	25.44	6.05	3.7 %	23.1 %	41 %	23.1 %	9 %	.79
PSP	22.81	5.85	11.9 %	33.6 %	36.6 %	16.4 %	1.5 %	.76
EAA-1	99.92	13.07	0 %	1.5 %	11.9 %	38.1 %	48.5 %	.91
Cogni.	33.59	4.94	0 %	2.2 %	11.2 %	37.3 %	49.3 %	.82
Conduc.	30.41	5.78	0 %	6.7 %	30.6 %	36.6 %	26.1 %	.79
Contx.	35.92	3.87	0 %	0.7 %	6.7 %	17.9 %	74.6 %	.77
EAA-2	74.38	11.63	1.5 %	0.7 %	7.5 %	41 %	49.3 %	.91
AEV	19.69	3.85	1.5 %	3 %	21.6 %	38.8 %	35.1 %	.75
OM	21.62	3.30	0.7 %	1.5 %	6.7 %	33.6 %	57.5 %	.74
AEF	17.09	3.55	2.2 %	4.5 %	6.7 %	32.8 %	53.7 %	.91
UE	15.98	2.87	0.7 %	4.5 %	14.2 %	45.5 %	35.1 %	.57

Nota: $N = 268$. Para determinar los puntos de corte en los distintos niveles, se calculó la amplitud del rango potencial de cada variable: $(ls - li) + 1$, este valor se dividió entre el número de clases o niveles (cinco en este caso) y, por último, el número de unidades obtenido se distribuyó lo más equitativamente posible entre las categorías. PAO = Perfeccionismo autororientado, POD = Perfeccionismo orientado hacia los demás, PSP = Perfeccionismo socialmente prescrito, EAA-1 = Aprendizaje autorregulado (modelo de Pintrich, 2000), Cogni. = Autorregulación cognitiva, Conduc. = Autorregulación conductual, Contx. = Autorregulación contextual, EAA-2 = Aprendizaje autorregulado (modelo de Zimmerman y Schunk, 2001), AEV = Autoevaluación, OM = Orientación a metas, AEF = Autoeficacia, UE = Uso de estrategias.

Tabla 3
Correlaciones de Pearson Entre las Variables de Estudio.

Variable	PAO	POD	PSP
EAA-1	.433**	.312**	.097
Cogni.	.402**	.273**	.044
Conduc.	.398**	.278**	.082
Contx.	.354**	.290**	.150
EAA-2	.496**	.475**	.152
AEV	.570**	.588**	.327**
OM	.525**	.416**	.135
AEF	.213*	.258**	-.055
UE	.377**	.341**	.092

Nota: $N = 268$. PAO = Perfeccionismo autorientado, POD = Perfeccionismo orientado hacia los demás, PSP = Perfeccionismo socialmente prescrito, EAA-1 = Aprendizaje autorregulado (modelo de Pintrich, 2000), Cogni. = Autorregulación cognitiva, Conduc. = Autorregulación conductual, Contx. = Autorregulación contextual, EAA-2 = Aprendizaje autorregulado (modelo de Zimmerman y Schunk, 2001), AEV = Autoevaluación, OM = Orientación a metas, AEF = Autoeficacia, UE = Uso de estrategias.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Tabla 4
Coeficientes Beta y Significancias para la Variable Aprendizaje Autorregulado.

Variable	β	R^2 ajustada	DW	ANOVA
Variable predicha: EAA-1		.182	1.719	30.502**
PAO	.433**			
Variable predicha: Cogni.		.155	1.756	25.473**
PAO	.402**			
Variable predicha: Conduc.		.152	1.900	24.895**
PAO	.398**			
Variable predicha: Contx.		.119	1.952	18.960**
PAO	.354**			
Variable predicha: EAA-2		.285	1.609	27.552**
PAO	.329**			
POD	.280**			
Variable predicha: AEV		.412	1.485	47.661**
PAO	.341**			
POD	.385**			
Variable predicha: OM		.270	1.529	50.181**
PAO	.525**			
Variable predicha: AEF		.059	1.792	9.399**
POD	.258**			
Variable predicha: UE		.136	1.917	21.864**
PAO	.377**			

Nota: $N = 268$. PAO = Perfeccionismo autorientado, POD = Perfeccionismo orientado hacia los demás, PSP = Perfeccionismo socialmente prescrito, EAA-1 = Aprendizaje autorregulado (modelo de Pintrich, 2000), Cogni. = Autorregulación cognitiva, Conduc. = Autorregulación conductual, Contx. = Autorregulación contextual, EAA-2 = Aprendizaje autorregulado (modelo de Zimmerman y Schunk, 2001), AEV = Autoevaluación, OM = Orientación a metas, AEF = Autoeficacia, UE = Uso de estrategias. Método de regresión: *stepwise selection*.

** $p < .01$.

Es de hacer notar que, en los modelos de regresión donde participa una sola variable independiente, el coeficiente de regresión coincide con el coeficiente de correlación de Pearson. En estos casos, el supuesto de no-colinealidad pierde sentido, pues sería necesaria la presencia de más de una variable predictor.

Las variables de muestreo no funcionaron como variables predictoras. El tipo de institución educativa, el nivel de avance en la carrera y el sexo dieron lugar a categorías desigualmente distribuidas. Las dos últimas, además, no exhibieron relaciones simples estadísticamente significativas, mientras que la edad — como antes se dijo — solo estuvo linealmente relacionada con el perfeccionismo socialmente prescrito.

Discusión

Determinar la influencia del perfeccionismo en la autorregulación académica de los estudiantes universitarios mediante un análisis de regresión fue el objetivo que guio este trabajo.

Los niveles moderados-altos, moderados y moderados-bajos de perfeccionismo autorientado, orientado hacia los demás y socialmente prescrito, respectivamente, coinciden con la tendencia recientemente descrita en universitarios venezolanos (Aguilar, 2020, 2021; Aguilar et al., 2020), cuando el perfeccionismo académico ha sido evaluado desde la perspectiva de Hewitt y Flett (1991). Por su parte, los elevados niveles de autorregulación encontrados concuerdan con los que refirió Elvira-Valdés (2017) en estudiantes venezolanos de primer trimestre. En el caso particular de la autoeficacia, también otras investigaciones venezolanas (Berdugo y Díaz, 2022; Díaz y Hermoso, 2012; García y Ramón, 2013; Méndez, 2022) han determinado niveles moderados a altos de la variable en los estudiantes, lo que quiere decir que confían en su propia capacidad para aprender de forma efectiva (Bandura, 1997), incluso desde que ingresan a la universidad (González et al., 2008).

La tendencia autorientada del perfeccionismo predijo de forma positiva la autorregulación del aprendizaje y sus dimensiones, a excepción de la autoeficacia (con la cual, sin embargo, se asoció positivamente). Quiere esto decir que las características que entraña el perfeccionismo autorientado, tales como el establecimiento de estándares altos de desempeño y el fuerte compromiso con los mismos (Bong et al., 2014), favorecen el proceso de autorregulación a nivel cognitivo, conductual y contextual en situaciones de aprendizaje. Además, el perfeccionismo orientado hacia sí mismo estimula la autoevaluación del desempeño, probablemente promueve el seguimiento de metas de maestría como el deseo de saber y desarrollar nuevas habilidades, refleja la creencia del estudiante de que puede planificar y ejecutar acciones para alcanzar las metas establecidas, y facilita la utilización de estrategias para alinear el comportamiento con los objetivos visualizados (p.ej. integrar información al conocimiento previo, gestionar el tiempo). Todo lo anterior se traduce en la verificación casi por completo de H_1 .

La literatura científica generalmente coincide con los resultados aquí expuestos. Así, en distintas poblaciones estudiantiles, se había encontrado que el perfeccionismo autorientado se asociaba a procesos de autorregulación (Flett et al, 1991; Hyunjoon y Wonsook, 2013; Kljajic et al., 2017; Trumpeter et al., 2006). Dichos procesos también se habían mostrado ligados a los estándares personales (Shih, 2011; Uzun Ozer et al., 2014). En relación con la autoeficacia, se conocía su asociación con el perfeccionismo autorientado en estudiantes canadienses (Martin et al., 1996; Mills y Blankstein, 2000), neerlandeses (Van Yperen, 2006), surcoreanos (Bong et al., 2014; Kim, 2014) y venezolanos (Parra y Rodrigues, 2014); con las exigencias personales en universitarios de México (Piña, 2021); y con los altos estándares en estudiantes

de Estados Unidos (Wang et al., 2012; Yao, 2009) y Países Bajos (Van Yperen y Hagedoorn, 2008), así como en terapeutas argentinos (Galarregui et al., 2020). Por último, se sabía de la relación positiva de los criterios personales con la orientación a la tarea (metas de dominio) en el contexto deportivo (Dunn et al., 2002; Freire et al., 2022), asociación que se considera asimilable con el resultado obtenido por cuanto la subescala utilizada de orientación a metas (Elvira-Valdés y Pujol, 2015) toma sobre todo un enfoque de metas de aprendizaje o dominio (p.ej. “Disfruto con el estudio porque me gusta aprender”). No obstante a lo señalado, algunos trabajos previos encontraron resultados en contrario: en Estados Unidos, Hart et al. (1998) describieron una relación negativa entre el perfeccionismo autorientado y la autoeficacia en estudiantes universitarios; en la misma población, pero de Canadá, Dunkley et al. (2003) observaron una relación nula entre los estándares personales y la autoeficacia percibida; y en Irán, Shahvalibor et al. (2016) identificaron una relación negativa entre la autorregulación académica y los estándares personales en estudiantes de secundaria.

El perfeccionismo orientado hacia los demás mostró su poder predictor cuando el aprendizaje autorregulado fue evaluado por atributos, resaltando su importante aporte a la explicación de la autoevaluación y su contribución en solitario a la explicación de la autoeficacia, si bien desde el punto de vista correlacional todas las formas de autorregulación evaluadas se vincularon positivamente con el perfeccionismo orientado a otros. Tales hallazgos son cónsonos con la relación positiva entre esta clase de perfeccionismo y el autocontrol, documentada en estudiantes universitarios canadienses (Flett et al., 1991) y estadounidenses (Trumpeter et al., 2006); al igual que con la relación positiva de la autoeficacia con dicho perfeccionismo, hallada en universitarios de Canadá (Martin et al., 1996). Por el contrario, son resultados que contrastan con la relación negativa entre la autoeficacia y los estándares perfeccionistas para los demás encontrada por Hart et al. (1998) en estudiantes estadounidenses, así como también discrepan de la relación no significativa entre tales objetivos y la autoeficacia para el aprendizaje en estudiantes canadienses (Mills y Blankstein, 2000).

El hecho de que los individuos con niveles altos de perfeccionismo orientado hacia los demás tiendan a poseer una mayor autorregulación constituye un hallazgo interesante, ya que no han abundado los intentos empíricos de examinar los posibles aspectos positivos de esta modalidad del perfeccionismo. En el contexto del presente estudio, un estudiante con alta autorregulación es más capaz de incidir sobre distintos factores que interfieren con su aprendizaje, como parte de lo cual es probable que haga intentos por controlar el comportamiento de sus pares retroalimentando el desempeño, en la medida en que esto puede redundar en la obtención de mejores resultados académicos. De allí que sea posible que mostrarse perfeccionista para con los demás, por un lado, permita reafirmar la confianza en la propia capacidad de planificar y realizar acciones para maximizar el logro académico (autoeficacia) y, por otro, impulse el monitoreo del progreso académico (autoevaluación) como una manera de estimar si los estándares impuestos a otros han sido efectivos.

Partiendo de la idea de que la afectividad negativa y diversos problemas psicológicos tienen relación con el perfeccionismo socialmente prescrito (Hewitt y Flett, 1991), varias investigaciones

concluyeron que este podría perjudicar la capacidad de los estudiantes para desplegar distintas facetas de la autorregulación, y que —de hecho— las preocupaciones perfeccionistas en general se asocian con estrategias de autorregulación ineficaces (Eddington, 2013). Sin embargo, en el estudio actual no se evidenció que este tipo de estándares, de orientación social, predijeran en algún sentido la autorregulación académica, lo cual de igual manera lleva a la aceptación de una de las alternativas de Hi 2.

Dicho resultado, que más bien indica que el perfeccionismo orientado socialmente no produce ningún valor agregado al proceso autorregulatorio, está en consonancia con: (a) los hallazgos de Flett et al. (1991) y Trumpeter et al. (2006), quienes encontraron en estudiantes universitarios norteamericanos que el perfeccionismo socialmente prescrito no se correlacionaba con el autocontrol; (b) el estudio de Freire et al. (2022), donde la presión parental no correlacionó con la orientación a la tarea en jóvenes deportistas brasileños; (c) la falta de relación entre el perfeccionismo socialmente prescrito y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios canadienses (Mills y Blankstein, 2000) y adolescentes surcoreanos (Bong et al., 2014); (d) la relación nula de las expectativas y críticas paternas con la autoeficacia en estudiantes universitarios mexicanos (Piña, 2021); y (e) la relación igualmente nula entre el perfeccionismo negativo y la autoeficacia en estudiantes universitarios chinos (Miao et al., 2020). En cambio, el hallazgo reportado diverge de la correlación positiva entre la autoeficacia y el perfeccionismo socialmente prescrito informada por Hart et al. (1998) con estudiantes universitarios estadounidenses, así como de los resultados obtenidos por Saraç (2017) en universitarios turcos, según los cuales todas las dimensiones del perfeccionismo —incluyendo las críticas y expectativas paternas— explicaron significativamente la autoeficacia.

Ahora bien, desde el punto de vista bivariado, la autoevaluación (dimensión de la autorregulación del aprendizaje en el modelo de Zimmerman y Schunk, 2001) se relacionó con el perfeccionismo socialmente prescrito. En efecto, los estudiantes con altos niveles de este tipo de perfeccionismo tienden a comparar su desempeño con los objetivos académicos fijados, solo que a menudo esa autoevaluación: depende del juicio de los demás y no de un criterio propio firmemente asentado; presupone que las metas no podrán ser alcanzadas (sensación de incapacidad); y es distorsionada, pues aunque las metas trazadas se alcancen, se suscita un malestar derivado de la percepción de que se podría haber mostrado un mejor desempeño (sensación de ineficiencia). Los dos últimos puntos recogen el concepto de discrepancia (Slaney et al., 2001), un aspecto del perfeccionismo muy negativo y causante de sufrimiento.

Por otra parte, el perfeccionismo socialmente prescrito se asoció de manera negativa con la edad, es decir, los estudiantes más jóvenes tienden a tener puntajes un poco mayores en dicha variable. Estudios precedentes en Venezuela encontraron resultados similares (Aguilar, 2021; Aguilar et al., 2020). Al respecto, una explicación que se ha ofrecido es que, conforme avanzan en edad, los individuos se preocupan menos por la forma en que son percibidos por los demás.

A las limitaciones del estudio a las que ya se hizo mención en el cuerpo del artículo, como el alejamiento del modelo normal de algunas variables y la baja consistencia de una variable en

específico, se deben añadir las siguientes: (a) el diseño en sí mismo: la utilización de un modelado simple; (b) el uso de una baja muestra de participantes no seleccionados aleatoriamente, lo que dificulta la generalización de los resultados; y (c) las desventajas propias del autoinforme en línea de cara al rigor de la medición. Estudios futuros deberían tomar en cuenta estos inconvenientes y tratar de subsanarlos.

Aunque mucho se ha investigado sobre perfeccionismo en las últimas décadas, la mayor parte de los estudios se centran en analizarlo desde un punto de vista clínico (Lin, 2021; Suh et al., 2021), lo que ha resaltado su connotación negativa y ha oscurecido el conocimiento sobre cómo el perfeccionismo opera en contextos de aprendizaje y los resultados positivos que en este sentido podría predecir (Villavicencio y Villavicencio, 2021). Además, son escasos los estudios realizados acerca de este constructo en población latinoamericana. En un esfuerzo por contribuir a saldar estas limitaciones, el propósito del presente trabajo fue examinar la relación del perfeccionismo académico con la habilidad de autorregular el aprendizaje en el contexto universitario venezolano.

Se encontró que algunas dimensiones del perfeccionismo pueden estimular la construcción activa del conocimiento en el marco de la autorregulación académica. En tal sentido, las regresiones mostraron que el perfeccionismo autororientado se asocia con prácticamente todas las facetas del aprendizaje autorregulado. Asimismo, el perfeccionismo orientado hacia los demás tiene un peso en la explicación de la autorregulación del aprendizaje considerada por atributos, así como en la predicción de sus factores autoevaluación y autoeficacia. Sin embargo, estos hallazgos no parecen ser suficientes para justificar la sugerencia de fomentar las mencionadas dimensiones como una forma de favorecer el éxito académico, ya que también existe literatura que las asocia con resultados negativos (p.ej. sobrecarga de trabajo y relaciones interpersonales conflictivas, respectivamente). Por lo tanto, mientras este asunto se examina con mayor detalle, especialmente en el contexto local, lo más recomendable es fomentar otras variables que representan mejor una búsqueda saludable de excelencia y se asocian solo con resultados deseables (p.ej. compromiso con el estudio, involucramiento académico). Distinto es el caso del perfeccionismo socialmente prescrito, al que se atribuye un impacto negativo en el bienestar psicológico en general y no tiene ningún papel explicativo sobre las distintas formas de aprendizaje autorregulado. En consecuencia, reducirlo debe estar entre los objetivos de las intervenciones destinadas a mejorar el desempeño y el bienestar de los estudiantes.

Conflicto de Intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Ablard, K., y Parker, W. (1997). Parents' achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 651–667. <https://doi.org/10.1023/A:1022392524554>
- Aguilar, L. (2020). Perfeccionismo y vida académica: un estudio correlacional en estudiantes de psicología. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(2), 87–98. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.13209>
- Aguilar, L. (2021). Perfeccionismo y estrés académico como determinantes de ansiedad social en estudiantes universitarios. *Psicología* 212, 1, 36–56. <https://n9.cl/10dxam>
- Aguilar, L., Báez, Y., Barroeta, G., y Colmenares, D. (2012). Inventario de Perfeccionismo Académico para estudiantes universitarios: análisis de ítems, validez y confiabilidad. En J. L. Berroterán (Presidencia), *Libro de Resúmenes – Ier Congreso Venezolano de Ciencia, Tecnología e Innovación en el marco de la LOCTI y del PEII: Tomo 2* (pp. 186–187). Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Innovación (MPPCTI).
- Aguilar, L., Castellanos, M., y Romero, D. (2020). Perfeccionismo y hardiness académico: un estudio correlacional en estudiantes unimetanos. *Revista de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*, 19(2), 122–147. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe062>
- Akar, H., Dogan, Y., y Üstüner, M. (2018). The relationships between positive and negative perfectionisms, self-handicapping, self-efficacy and academic achievement. *European Journal of Contemporary Education*, 7(1), 7–20. <https://doi.org/10.13187/ejced.2018.1.7>
- Akkaya, S., Dogan, A., y Tosik, H. (2021). Investigation of the relationship between the perfectionism and self-efficacy of gifted children. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(5), 1503–1524. <https://n9.cl/wtu0n>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Ato, M., López, J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Berdugo, R., y Díaz, J. (2022). *El estrés académico y su relación con la procrastinación académica, el rendimiento académico, la autoeficacia académica, el rendimiento en bachillerato, la inteligencia emocional, la carrera y el sexo en estudiantes de la UCAB* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Andrés Bello]. SIBUCAB. <https://n9.cl/1xnhd>
- Bong, M., Hwang, A., Noh, A., y Kim, S.-i. (2014). Perfectionism and motivation of adolescents in academic contexts. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 711–729. <https://doi.org/10.1037/a0035836>
- Danaei, R., y Hashemi, T. (2019). Role of perfectionism and perceived stress on behavioral procrastination: Mediating role of self-regulation. *International Journal of Philosophy and Social-Psychological Sciences*, 5(2), 13–22. <https://n9.cl/yxlt2>
- Díaz, A., y Hermoso, A. (2012). *Influencia del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje, la autoeficacia académica, tipo de orientación a la meta y el sexo sobre la postergación académica en estudiantes universitarios* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Andrés Bello]. SIBUCAB. <https://n9.cl/t0g3s>
- Dunkley, D., Zuroff, D., y Blankstein, K. (2003). Self-critical perfectionism and daily affect: Dispositional and situational influences on stress and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 234–252. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.234>
- Dunn, J., Dunn, J., y Syrotuik, D. (2002). Relationship between multidimensional perfectionism and goal orientations in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24(4), 376–395. <https://doi.org/10.1123/jsep.24.4.376>
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck, C., y Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>

- Eddington, K. (2013). Perfectionism, goal adjustment, and self-regulation: A short-term follow-up study of distress and coping. *Self and Identity, 13*(2), 197–213. <https://doi.org/10.1080/15298868.2013.781740>
- Elvira-Valdés, M. (2017). *Perfil familiar y psicológico como predictores del estrés académico: un modelo de ruta* [Trabajo de ascenso inédito]. Universidad Simón Bolívar.
- Elvira-Valdés, M., y Pujol, L. (2015). Propiedades psicométricas y estructura factorial de la Escala de Aprendizaje Autorregulado (EAA) en adolescentes. *Psicogente, 18*(33), 66–77. <http://doi.org/10.17081/psico.18.33.56>
- Federación de Psicólogos de Venezuela [FPV]. (1981). *Código de ética profesional del psicólogo de Venezuela*. <http://fpv.org.ve/documentos/codigodeetica.pdf>
- Flett, G., Hewitt, P., Blankstein, K., y O'Brien, S. (1991). Perfectionism and learned resourcefulness in depression and self-esteem. *Personality and Individual Differences, 12*(1), 61–68. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(91\)90132-U](https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90132-U)
- Flett, G., Hewitt, P., Nepon, T., Sherry, S., y Smith, M. (2022). The destructiveness and public health significance of socially prescribed perfectionism: A review, analysis, and conceptual extension. *Clinical Psychology Review, 93*, Article 102130. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2022.102130>
- Freire, G., Santos, M., Lima-Junior, D., Fortes, L., Oliveira, D., y Nascimento Junior, J. (2022). La influencia de los rasgos perfeccionistas en la orientación a las metas de los atletas jóvenes. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 22*(1), 116–123. <https://doi.org/10.6018/cpd.420151>
- 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>
- Galarregui, M., Miracco, M., De Rosa, L., Partarrieu, A., Tarruella, C., Sánchez, E., Sarno, M., Goldfarb, M., Camino, M., y Keegan, E. (2019). Perfeccionismo y autoeficacia en terapeutas argentinos. En J. Biglieri (Presidencia), *Memorias XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XXVI Jornadas de Investigación - XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR - I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional - I Encuentro de Musicoterapia* (Tomo 3, pp. 178–179). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-111/686>
- Galarregui, M., Tarruella, C., y Sánchez, E. (2020). Perfiles de perfeccionismo y su relación con autoeficacia en terapeutas. En J. Biglieri (Presidencia), *Memorias XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XXVII Jornadas de Investigación - XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR - II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional - II Encuentro de Musicoterapia* (Tomo 3, pp. 179–180). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-007/683>
- García, C., y Ramón, A. (2013). *Predicción del rendimiento académico de estudiantes universitarios a partir de variables psicológicas* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Andrés Bello]. SIBUCAB. <https://n9.cl/se51p>
- González, M., Luque, R., y Bocourt, J. (2008). Características de los estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad del Zulia. Año 2005. Núcleo Maracaibo. *Formación Gerencial, 7*(1), 11–50. <https://n9.cl/5bjd3>
- Hanchon, T. (2010). The relations between perfectionism and achievement goals. *Personality and Individual Differences, 49*(8), 885–890. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.07.023>
- Hart, B., Gilner, F., Handal, P., y Gfeller, J. (1998). The relationship between perfectionism and self-efficacy. *Personality and Individual Differences, 24*(1), 109–113. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(97\)00116-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(97)00116-5)
- 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>
- Hyunjoon, L., y Wonsook, S. (2013). Effects of self-oriented, other-oriented, and socially prescribed perfectionism on self-regulated learning and test anxiety for Korean high school students. *The Korean Journal of School Psychology, 10*(1), 219–239. <http://doi.org/10.16983/kjps.2013.10.1.219>
- Kim, H. (2014). *The effects of paternal academic involvement and adolescents' perfectionism on adolescents' academic self-efficacy* [Tesis de maestría, Ewha Womans University]. Ewha Woman's University Library. <https://n9.cl/cus1o>
- Kljajic, K., Gaudreau, P., y Franche, V. (2017). An investigation of the 2 × 2 model of perfectionism with burnout, engagement, self-regulation, and academic achievement. *Learning and Individual Differences, 57*, 103–113. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.06.004>
- Koerten, H., y Dubow, E. (2020). Expectancy–value theory as a framework to understand the relation between domain-specific perfectionism and internalizing symptoms in freshman high school students. *Psychology in the Schools, 58*(5), 818–836. <https://doi.org/10.1002/pits.22472>
- Lezama, L. (2005). *Perfil de orientación de metas, patrón de aprendizaje autorregulado y rendimiento académico* [Tesis de maestría inédita]. Universidad Simón Bolívar.
- Limburg, K., Watson, H., Hagger, M., y Egan, S. (2017). The relationship between perfectionism and psychopathology: A meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology, 73*(10), 1301–1326. <https://doi.org/10.1002/jclp.22435>
- Lin, S. (2021). *Understanding perfectionism in academic contexts from a motivational perspective* [Tesis doctoral, The University of Texas at Austin]. Texas ScholarWorks. <http://dx.doi.org/10.26153/tsw/15004>
- Liu, C., y Berzenski, S. (2022). College Academic Perfectionism Scale: Development and validation. *Journal of Psychoeducational Assessment, 40*(4), 465–481. <https://doi.org/10.1177/07342829211069799>
- LoCicero, K., y Ashby, J. (2000). Multidimensional perfectionism and self-reported self-efficacy in college students. *Journal of College Student Psychotherapy, 15*(2), 47–56. https://doi.org/10.1300/J035v15n02_06
- Locke, E., y Latham, G. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist, 57*(9), 705–717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Loscalzo, Y., y Giannini, M. (2019). Heavy study investment in Italian college students. An analysis of Loscalzo and Giannini's (2017) studyholism comprehensive model. *Frontiers in Psychiatry, 10*, Article 489. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00489>
- Luo, S., He, Y., y Hu, H. (2021). The relationship between academic self-efficacy and perfectionism in college students: The mediating effect of self-esteem. *Forest Chemicals Review, September-October 2021*, 364–373. <https://n9.cl/lq24u>
- Malik, S., y Ghayas, S. (2016). Construction and validation of Academic Perfectionism Scale: Its psychometric properties. *Pakistan Journal of Psychological Research, 31*(1), 293–310. <https://n9.cl/ljtjep>
- Martin, T., Flett, G., Hewitt, P., Krames, L., y Szanto, G. (1996). Personality correlates of depression and health symptoms: A test of a self-regulation model. *Journal of Research in Personality, 30*(2), 264–277. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1996.0017>

- Méndez, S. (2022). Autoeficacia académica y estrés académico en estudiantes universitarios. *Sistemas Humanos*, 2(1), 34–46. <https://n9.cl/43pva>
- Miao, H., Song, W., y Jiang, Z. (2020). Perfectionism and professional commitment in college students: The mediating effect of academic self-efficacy. *Journal of Adult Education College of Hebei University*, 22(4), 84–90. <https://n9.cl/p8sqt>
- Mills, J., y Blankstein, K. (2000). Perfectionism, intrinsic vs extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: A multidimensional analysis of university students. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1191–1204. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00003-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00003-9)
- 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>
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Odaci, H., Kalkan, M., y Çikrikci, Ö. (2017). Development of the Academic Perfectionism Scale. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty*, 18(1), 353–366. <https://n9.cl/1imm7>
- Ommundsen, Y., Roberts, G., Lemyre, P., y Miller, B. (2005). Peer relationships in adolescent competitive soccer: Associations to perceived motivational climate, achievement goals and perfectionism. *Journal of Sports Sciences*, 23(9), 977–989. <https://doi.org/10.1080/02640410500127975>
- Ossa-Cornejo, C., López-Fuentes, M., Lagos-San Martín, N., Palma-Luengo, M., y Pérez-Norambuena, J. (2019). Características psicométricas de la escala infantojuvenil de perfeccionismo en estudiantes de enseñanza básica (primaria) en Chile. *Ciencias Psicológicas*, 13(2), 296–304. <https://doi.org/10.22235/cp.v13i2.1886>
- Parra, A., y Rodrigues, A. (2014). Estrés, perfeccionismo y resiliencia en estudiantes universitarios de Artes. *Psicología*, 33(2), 81–95. <https://n9.cl/asxpe>
- Pearce, G. (1998). *An investigation into the relationships between perfectionism with locus of control and coping style, familial socialisation effects and perfectionism, and the development of four categories of perfectionism* [Tesis doctoral, University of Wollongong]. Research Online. <https://n9.cl/pkt3s>
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Piña, H. (2021). *Procrastinación académica, perfeccionismo y autoeficacia académica en estudiantes del C. U. UAEM Atacomulco* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México]. Repositorio Institucional UAEM. <https://n9.cl/agw1y>
- Ramírez, J., y Saenz, M. (2021). *Perfeccionismo y orientación de meta en estudiantes adolescentes de colegios privados* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio Académico UPC. <https://n9.cl/0ndjw>
- Reivan-Ortiz, G., Campoverde, X., Yanza, R., Ramírez, A., y Martínez-Suárez, P. (2021). Adaptación y validación para el contexto ecuatoriano de la Escala Multidimensional de Perfeccionismo (MPS). *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(4), 365–372. <http://doi.org/10.5281/zenodo.5224540>
- Requena, M. (2019). Un marco teórico para la investigación de la autorregulación académica y su andamiaje. *Revista Educação e Ciências Sociais*, 2(3), 189–215. <https://doi.org/10.38090/recs.2595-9980.2019.v2.n3.189-215>
- Requena, M. (2022). Caracterización y diferenciación del aprendizaje autorregulado. Visión compleja desde una cartografía conceptual, parte II. *Paradigma*, XLIII(2), 671–697. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2022.p671-697.id1187>
- Rohimah, S., Mayangsari, M., y Fauzia, R. (2016). Relationship between self-regulated learning and perfectionism in students of SMA Boarding School. *Jurnal Ecopsy*, 2(3). <http://dx.doi.org/10.20527/ecopsy.v2i3.1926>
- Rozental, A., Buhman, M., Jovicic, F., Gelberg, O., Molin, K., Andersson, G., Carlbring, P., Forsström, D., y Shafraan, R. (2022, 23-24 de mayo). *Treating perfectionism using internet-based cognitive behavior therapy: Comparing two types of treatment* [Presentación de escrito]. The 11th Swedish Congress on Internet Interventions (SweSRII), Gothenburg, Sweden. <https://n9.cl/awuoh>
- Saraç, A. (2017). Investigating the relationship between the dimensions of perfectionism and self-efficacy in undergraduate students. *European Journal of Education Studies*, 3(10), 460–474. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1034419>
- Schunk, D., y Ertmer, P. (1999). Self-regulatory processes during computer skill acquisition: Goal and self-evaluative influences. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 251–260. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.251>
- Shafraan, R., Cooper, Z., y Fairburn, C. (2002). Clinical perfectionism: A cognitive-behavioural analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 40(7), 773–791. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(01\)00059-6](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00059-6)
- Shahvalibor, D., Jenaabadi, H., y Abdulwahab, P. (2016). The relationship of parents' perfectionism with academic self-regulation and self-control. *Review of European Studies*, 8(2), 217–223. <http://dx.doi.org/10.5539/res.v8n2p217>
- Shih, S. (2011). Perfectionism, implicit theories of intelligence, and Taiwanese eighth-grade students' academic engagement. *The Journal of Educational Research*, 104(2), 131–142. <https://doi.org/10.1080/00220670903570368>
- Sirois, F. (2016). Perfectionism and health behaviors: A self-regulation resource perspective. En F. Sirois y D. Molnar (Eds.), *Perfectionism, health, and well-being* (pp. 45–67). Springer International Publishing/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-18582-8_3
- Slaney, R., Rice, K., Mobley, M., Trippi, J., y Ashby, J. S. (2001). The Revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(3), 130–145. <http://dx.doi.org/10.1080/07481756.2002.12069030>
- Smith, M., y Chen, S. (2020). Perfectionism. En B. Carducci y C. Nave (Eds.), *The wiley encyclopedia of personality and individual differences* (Vol. 3, pp. 323–327). John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118970843.ch232>
- Stoeber, J., Hutchfield, J., y Wood, K. (2008). Perfectionism, self-efficacy, and aspiration level: Differential effects of perfectionistic striving and self-criticism after success and failure. *Personality and Individual Differences*, 45(4), 323–327. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.04.021>
- Stoeber, J., Lalova, A., y Lumley, E. (2020). Perfectionism, (self-)compassion, and subjective well-being: A mediation model. *Personality and Individual Differences*, 154, Article 109708. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109708>
- Stoeber, J., y 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.12.006>
- Suh, H., Kim, S., y Lee, D. (2021). Review of perfectionism research from 1990 to 2019 utilizing a text-mining approach. *Review of General Psychology*, 25(3), 283–303. <https://doi.org/10.1177/10892680211018827>
- Trumpeter, N., Watson, P., y O'Leary, B. (2006). Factors within multidimensional perfectionism scales: Complexity of relationships with self-esteem, narcissism, self-control, and self-criticism. *Personality*

- and *Individual Differences*, 41(5), 849–860. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.03.014>
- Uzun Ozer, B., O'Callaghan, J., Bokszezanin, A., Ederer, E., y Essau, C. (2014). Dynamic interplay of depression, perfectionism and self-regulation on procrastination. *British Journal of Guidance and Counselling*, 42(3), 309–319. <https://doi.org/10.1080/03069885.2014.896454>
- Van Yperen, N. (2006). A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2×2 framework: Identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(11), 1432–1445. <https://doi.org/10.1177/0146167206292093>
- Van Yperen, N., y Hagedoorn, M. (2008). Living up to high standards and psychological distress. *European Journal of Personality*, 22(4), 337–346. <https://doi.org/10.1002/per.681>
- Villavicencio, F., y Villavicencio, J. (2021). Self-oriented perfectionism predominates over socially prescribed perfectionism in influencing aspects of intelligence. *Philippine Journal of Counseling Psychology*, 23(1), 47–56. <https://n9.cl/1bolu>
- Wang, K., Fu, C., y Rice, K. (2012). Perfectionism in gifted students: Moderating effects of goal orientation and contingent self-worth. *School Psychology Quarterly*, 27(2), 96–108. <https://doi.org/10.1037/a0029215>
- Yao, M. (2005). *An investigation of academic self-efficacy, procrastination frequency, and reasons for procrastination among groups of adaptive perfectionists, maladaptive perfectionists, and non-perfectionists* [Tesis de maestría, The Ohio State University]. OhioLINK. <https://n9.cl/kpzbm>
- Yao, M. (2009). *An exploration of multidimensional perfectionism, academic self-efficacy, procrastination frequency, and Asian American cultural values in Asian American university students* [Tesis doctoral, The Ohio State University]. OhioLINK. <https://n9.cl/trrxv0>
- Yu, J., Chae, S., y Chang, K. (2016). The relationship among self-efficacy, perfectionism and academic burnout in medical school students. *Korean Journal of Medical Education*, 28(1), 49–55. <https://doi.org/10.3946/kjme.2016.9>
- Zimmerman, B., y Schunk, D. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives* (2nd ed.). Routledge.