



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

Perseverancia y perfeccionismo percibido
en estudiantes adolescentes. Influencias
sobre la percepción de estrés.

Presentado por: Antonio Jesús Muñoz Villena

Tipo de TFM: Investigación en Psicopedagogía

Director/a: Dr. Miquel Ángel Comas

Ciudad: Elche (Alicante)

Fecha: 24/07/2015

AGRADECIMIENTOS.

A ti, Noelia, que seguimos superando juntos todos aquellos retos y desafíos que nos va poniendo el ir caminando juntos por esta vida. Deseo tanto como tú, volver a poner en práctica los conocimientos adquiridos en este Máster y ojalá que nos lo permita esta vida. Este triunfo, es también tuyo.

A ti, Pablito, porque quiero sepas que mis días siempre amanecerán en ti. Aunque me resultó tremendamente difícil concentrarme para este Trabajo, supe que era la mejor lección que te podía dar; sin embargo, ahora yo me convierto en tu aprendiz. Esto va principalmente por ti.

A mis padres, que aunque la distancia física nos haga estar lejos, la emocional estamos más cerca que nunca. Vuestra labor como padres ha estado motivada por responder a mis necesidades de manera incesante, cambiando y adaptándolas a medida que he ido creciendo. Al tomar consciencia con este Máster de lo complejo y el reto que supone ser padre o madre, no me queda más que inclinarme con admiración y respeto frente a lo que me habéis aportado.

A quien considero mi padre profesional, Juan González, porque sigues siendo esa guía profesional, ahora que trabajamos y luchamos codo con codo. Deseo que sea el inicio de otro nuevo proyecto y he de decirte que los conocimientos haya podido poner en práctica en este Trabajo, son parte de tu saber transmitido y la herencia que me vas dejando.

A mi sobrino Jose Angel, porque cada línea que he leído y estudiado de este Máster siempre le he puesto tu cara y alegría. Te deseo encuentres una profesión en la que generes tanta ilusión como yo la tengo con la mía.

A mi tutor de TFM, Miquel Ángel Comas, por su disposición para facilitarme feedback y refuerzo continuo en las distintas entregas realizadas.

A mi hermano, mi “hermana nueva”, “padres nuevos” y tíos, porque sois mis raíces y esa parte que me recuerda a mi niñez, esté dónde esté, de mi Baza. Y finalmente a mi familia de Elche, Félix y Seri, esos amigos que transmiten el acogimiento de esta ciudad y son la familia que me he permitido elegir.

ÍNDICE.

1. RESUMEN	4.
2. INTRODUCCIÓN	5.
2.1. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	6.
2.2. MARCO TEÓRICO	
2.2.1. LA PERSEVERANCIA UN TALENTO AÑADIDO	8.
2.2.2. LOS ASPECTOS ADAPTATIVOS DEL PERFECCIONISMO	10.
2.2.3. LA IMPORTANCIA DE LA FAMILIA	14.
2.2.4. EL MANEJO DEL ESTRÉS	18.
2.2.5. LAS VARIABLES DE PERSONALIDAD Y ESTRÉS PERCIBIDO	19.
3. OBJETIVOS	19.
4. METODOLOGÍA.....	20.
4.1. PARTICIPANTES	21.
4.2. INSTRUMENTOS.....	22.
4.3. PROCEDIMIENTO.....	23.
4.4. COMPROMISO Y RESPONSABILIDAD ÉTICA	24.
4.5. ANÁLISIS DE DATOS	24.
5. RESULTADOS Y ANÁLISIS	24.
6. CONCLUSIONES.....	32.
6.1. LIMITACIONES	33.
6.2. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS.....	34.
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	35.
7.1. ANEXO 1.....	41.
7.2. ANEXO 2	42.
7.3. ANEXO 3	43.
7.4. ANEXO 4	44.
7.5. ANEXO 5	45.

1. RESUMEN.

En la actualidad, se identifican los distintos factores de la personalidad por su relevancia para que el alumno experimente bienestar y mejora del rendimiento escolar; indicativos de que no se producirá el indeseable absentismo escolar. Este estudio pretende analizar la importancia de las dimensiones de personalidad - perfeccionismo y perseverancia- en la percepción de estrés del alumnado; proceso en el que se ha demostrado su interferencia sobre el bienestar físico y mental. Participaron 127 alumnos adolescentes, que cursaban Secundaria o Bachillerato de un mismo Colegio de Elche (Alicante), con edades comprendidas entre 13 y 18 años. El procedimiento consistió en la cumplimentación de tres cuestionarios: Escala Multidimensional de Perfeccionismo (FMPS), Escala de Estrés Percibido (EEP), Escala de Perseverancia (extraída del BFQ) y un cuestionario sociodemográfico. Los resultados demuestran una correlación positiva entre el perfeccionismo desadaptativo y la percepción de estrés, es decir, que cuando aumenta el nivel de alguna de las dimensiones de perfeccionismo desadaptativo - miedo a cometer errores o expectativas paternas- también lo hace el nivel de estrés percibido. Todo lo contrario ocurre con la variable perseverancia, que disminuye la percepción de estrés de los alumnos.

Palabras clave: perfeccionismo adaptativo, perfeccionismo desadaptativo, perseverancia, percepción estrés.

2. INTRODUCCIÓN.

A continuación, se describirán brevemente los apartados que formarán parte de este Trabajo Fin de Máster (TFM) y que se irán desarrollando con posterioridad. En primer lugar, en el apartado *Introducción*, se enumerarán una serie de razones o motivos por los que se pretende realizar la investigación. Así bien, dicho apartado tratará de aportar tanto una justificación del problema, es decir, el interés por investigar dicho tema en términos de beneficios e intereses, pues hasta la fecha no se ha realizado un estudio parecido en cuanto a las variables utilizadas; como el marco teórico o situación actual del problema en cuestión, esto es, basado en el análisis de bibliografía científica previa, la construcción de un marco de conocimiento sobre los conceptos o temáticas en cuestión.

Siguiendo con la descripción de los apartados, en segundo lugar, se expondrán los *Objetivos* tanto generales como específicos, con los que se inicia el estudio; elaborados dentro del marco teórico a partir de la información obtenida de la revisión bibliográfica y expuesta en los apartados anteriores. Los objetivos serán detallados de tal forma que puedan replicarse posteriormente; de modo, que serán los distintos pasos que tendrá que realizar el investigador.

En tercer lugar, en el apartado *Método* se describirá las características de la muestra (participantes), las técnicas de medida utilizadas (instrumentos), el modo seleccionado para la obtención de los datos (procedimiento) y el análisis de datos efectuado. Además, se discutirá la conveniencia de utilizar el paradigma positivista utilizando métodos cuantitativos como los cuestionarios y con la estadística como herramienta principal para el análisis de datos, respecto al marco teórico y problema planteado como objeto de estudio.

En cuarto lugar, en el apartado Resultados y Análisis (tal y como indica el nombre del apartado) se expondrán tras la codificación y tratamiento mediante un programa estadístico (SPSS), los datos obtenidos a través de los instrumentos seleccionados. De este modo, a través de distintas tablas, se presentarán los resultados más significativos de la investigación para la posterior discusión y obtención de conclusiones; debiendo ser coherentes, con el marco teórico y metodológico.

En quinto lugar, en el apartado Conclusiones se tratará de relacionar los datos obtenidos, con el marco teórico e hipótesis planteadas y responder a los

hallazgos encontrados; facilitando la apertura de nuevas líneas de investigación para el futuro y posibles limitaciones que se pueden derivar de este estudio.

Finalmente, en el apartado Referencias bibliográficas se encontrarán aquellas fuentes consultadas (libros, artículos de revistas, documentos, páginas web, etc.) consultadas para la fundamentación de los diferentes apartados de este informe, utilizando las normas APA para referenciar correctamente.

2.1. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.

Actualmente, se ha evidenciado aspectos positivos, funcionales o adaptativos del perfeccionismo (Organización y Estándares personales). Una variedad de investigaciones discuten con el objetivo de explicar cómo se desarrolla el perfeccionismo, hallando que la adolescencia es el momento clave para su desarrollo y el papel fundamental de las figuras paternas.

La perseverancia –dimensión de la personalidad- haría referencia a la persistencia y tenacidad para la consecución de las tareas emprendidas. Características de la personalidad como interés por el logro, consecución de las metas u objetivos, orden u organización, sentido del deber, grado de apertura mental hacia el conocimiento y autodisciplina influyen de forma favorable sobre el rendimiento académico y adaptación general (Niño de Guzmán, Calderón, Escalante, 2000).

El estudio de la personalidad y las relaciones con otras variables es importante, ya que, intervienen en la configuración de la identidad del individuo (intrapersonal), unido a las relaciones sociales que se establecen con otros iguales (interpersonales) y que se producen dentro del contexto educativo. Como afirman algunos autores (Rodríguez y Díaz, 1997), es elemental la investigación de los rasgos de personalidad para todas las ramas de la psicología aplicada (en este caso, la aplicada al contexto escolar), siendo necesarios para el autoconcepto y para describir a los demás, para comprenderse y para comprender a quien se tiene delante.

Por tanto, el motivo de esta investigación, se fundamenta en la importancia que tiene para la percepción de estrés de alumnos de Secundaria y Bachillerato en la consecución de sus metas académicas, las dimensiones de personalidad: perfeccionismo y perseverancia. El logro de los objetivos o exigencias personales, se podrán ver interferidos por variables o dimensiones que se sitúan dentro del

perfeccionismo desadaptativo, como el miedo a cometer errores e influencias paternas.

Según la teoría de Lazarus, el estrés es un conjunto de relaciones que se producen entre la persona y el contexto, que es valorado por aquélla como algo que sobrepasa sus recursos, poniendo en peligro su bienestar. Es importante conocer la relación con otras variables que puedan actuar como factores protectores o predictivos, pues algunas investigaciones lo han relacionado con ansiedad y depresión (González Ramírez y Landero, 2006), inteligencia emocional (Extremera y Durán, 2007), burnout (Durán, Peralta, Gallego y Montalbán, 2006). Algunos autores (Pedrero y Olivares, 2010) basándose en el análisis de otros estudios, afirman que el estrés ayuda a predecir tanto la salud física como mental, junto con otros factores como la autoestima y la edad. En efecto, hallando este tipo de relaciones, se puede estimular y entrenar dichos factores de protección que ayuden a mejorar la salud física y mental, además del rendimiento académico.

Los hallazgos resultarán de gran utilidad, pues antes no se ha realizado ninguna investigación con la presencia de las tres variables; pudiéndose desarrollar a partir de los datos obtenidos, programas, herramientas y recursos de afrontamiento que faciliten el bienestar a estudiantes, profesores y familias, una vez detectadas las necesidades a través de la evaluación objetiva con instrumentos psicológicos. Finalmente, este conocimiento incidiría junto con el bienestar en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en la orientación al pleno desarrollo de la personalidad.

Este trabajo aportará una nueva e interesante perspectiva para corroborar que existen aspectos funcionales y adaptativos dentro del perfeccionismo; y que éstos, contribuyen a saber afrontar situaciones estresantes. De esta forma, se abre una línea de investigación donde poder aportar explicabilidad a las conductas, rasgos individuales y/o personales de los alumnos en cualquiera de sus metas académicas, así como la influencia de otras variables psicológicas encubiertas (individuales y contextuales) que puedan estar ejerciendo un efecto importante o relativo en sus respuestas, y por correspondencia, en sus creencias, rendimiento, hábitos de estudio, sus motivaciones o sus aprendizajes.

2.2. MARCO TEÓRICO.

La perseverancia un talento añadido.

Las teorías e investigaciones sobre los rasgos de personalidad tienen una larga trayectoria científica, si bien el interés por efectuar dichos estudios es consecuencia, de la permanencia y consistencia de la estructura de la personalidad y de la explicación y predicción del comportamiento intraindividual; pudiéndose relacionar algunos factores que la componen, con el rendimiento y adaptación general.

Con independencia de las técnicas utilizadas y contextos culturales y lingüísticos aplicados, se han venido repitiendo la presencia de cinco grandes factores de personalidad (Caprara, Barbaranelli, Borgogni y Perugini, 1993; Ruiz y Jiménez, 2004). Sin embargo, las calificaciones o denominaciones que se han utilizado por los distintos autores han sido diversas; siendo entre las más comunes: (I) Extroversión/ Energía, (II) Cordialidad/Afabilidad, (III) Responsabilidad, Escrupulosidad/ Tesón/ Conciencia (IV) Neuroticismo/ Estabilidad Emocional y (V) Apertura mental /Experiencial (Ruiz y cols., 2004).

La Responsabilidad, hace referencia al grado de organización y planificación del individuo, la capacidad de ser perseverante, responsable y motivado en la conducta dirigida a un objetivo (Contreras-Torres, Espinosa-Méndez y Esguerra-Pérez, 2009; Solf, 2006). Esta dimensión se ha relacionado con la satisfacción en el trabajo, como consecuencia de la tendencia a implicarse y comprometerse con su ocupación, lo que les permite tener mayor probabilidad de tener éxito (DeNeve y Cooper, 1998; Organ y Lingl, 1995).

Investigaciones en los últimos años, han tratado de distinguir y corroborar la existencia de diferencias en los cinco factores de personalidad, según edad y sexo (Del Barrio, Carrasco, Holgado, 2006; Fajardo, Polo, Gómez, Palacios y Felipe, 2012). Por un lado, en dichos estudios, se observa que el factor Conciencia tiende a disminuir según avanza en edad en la etapa de la adolescencia. Así bien, se marcan las máximas diferencias entre los jóvenes de 12 años y los mayores de 15 y 16 años. Contrariamente, otros estudios realizados con niños chinos y alemanes, hallaron que de 9 a 14 años, aumentan los niveles de conciencia (Zhang, Kohnstamm, Slotboom, Eric, y Cheung, 2002). Por otro lado, en cuanto a la variable sexo, los autores (Del Barrio et al., 2006; Fajardo et al., 2012) han encontrado resultados parecidos a los ya obtenidos en otras investigaciones, es decir, altas puntuaciones en la dimensión Conciencia, en mujeres.

Ahora bien, pese a las contrariedades de los distintos estudios, existe consenso que las mujeres manifiestan niveles más altos de neuroticismo, afabilidad

y conciencia, mientras que los hombres lo hacen en extraversión y psicoticismo. Del mismo modo, el patrón hallado es la dimensión Conciencia es un ligero incremento de 8 a 11 años y un descenso progresivo en los años posteriores, alcanzando los niveles más bajos en la adolescencia. Algunos autores (Barrio et al. 2006), sugieren que el incremento de los problemas emocionales tanto de carácter interno como externo durante la etapa de la adolescencia, sea asociado con los bajos niveles de dicho factor. De los resultados anteriormente citados, se concluye que la edad presenta una mayor capacidad predictiva y discriminatoria sobre la personalidad que el sexo. Por tanto, el desarrollo evolutivo y los procesos de cambio asociados a la edad pueden estar más vinculados a las características de personalidad que el sexo del individuo (Del Barrio et al., 2006)

En cuanto al interés por la búsqueda de la influencia entre los distintos rasgos de personalidad y el rendimiento académico, es reciente en las últimas décadas, buscando otros factores distintos al protagonismo que siempre ha tenido la inteligencia. De este modo, las investigaciones demuestran que el rendimiento académico, además de por los factores intelectuales, se encuentra también influenciado por variables de tipo adaptativo, emocionales, conductuales y psicopatológicas.

Existe evidencia de que factores de tipo emocional pueden incidir de forma negativa sobre el rendimiento académico (Niño de Guzmán et al., 2000). Por el contrario, otros autores (Niño de Guzmán, Calderón, Escalante, 2003; Rothstein, Paunonen, Rush, y King, 1994) argumentan que rasgos como el tesón o la perseverancia pueden estar relacionados con el éxito académico. Del meta-análisis realizado por O'Connor y Paunonen (2007), sobre las correlaciones encontradas en una variedad de investigaciones entre las dimensiones de personalidad y medidas de rendimiento en distintos contextos; se concluye, que la dimensión Tesón (subdimensiones: perseverancia y escrupulosidad) muestra el vínculo con mayor consistencia y positividad.

Los aspectos adaptativos del Perfeccionismo.

La investigación del perfeccionismo tiene una larga trayectoria de estudio en Psicología, tanto en la investigación clínica como de la personalidad, donde los efectos desadaptativos o consecuentemente negativos derivados del mismo se han reconocido desde antaño, tales como: sentimientos de fracaso, indecisión y vergüenza (Hamachek, 1978); o como variable relevante en numerosos trastornos

psicológicos: depresión (Stoeber y Otto, 2006), fobia social (Antony, Purdon, Huta y Swinson, 1998) y síntomas somáticos (Shafran y Mansell, 2001).

El perfeccionismo es considerado un proceso transdiagnóstico, entendiéndose por ello como un factor de riesgo común o un proceso que puede estar en la etiología y mantenimiento de diversos trastornos (Egan, Wade y Shafran, 2011), al contrario de lo que se había venido estudiando hasta ahora con el diagnóstico diferencial.

Pese a que tradicionalmente se le ha considerado un rasgo de personalidad esencialmente negativo o desadaptativo, hoy en día, la evidencia sugiere que el perfeccionismo tiene también aspectos positivos, funcionales o adaptativos (Slaney, Rice, Mobley, Trippi y Ashby, 2001).

Se ha constatado, en los últimos años, que el perfeccionismo funcional se relaciona con resultados positivos tales como: afecto positivo (Bieling, Israeli y Antony, 2004), satisfacción con la vida (Bergman, Nyland y Burns, 2007), valoraciones para hacer frente activa al desafío (Stoeber y Rennert, 2008). Por el contrario, el perfeccionismo disfuncional tiene una relación inversa con los constructos anteriores y se relaciona más con ansiedad, depresión y preocupación rasgo (Stoeber et al., 2006).

En este sentido, Rice y Slaney (2002) caracterizan:

A) Perfeccionista desadaptativo: establecen altos estándares de desempeño y están preocupados por las críticas y cometer errores (Frost, Marten, Lahart y Rosenblate, 1990). Fuerte deseo de evitar el fracaso y vulnerabilidad frente a la crítica (Blatt, 1995); no permitiéndoles la autocrítica alcanzar sus propias metas.

B) Perfeccionista adaptativo: establecen altos estándares mientras que tienen la habilidad de seguir viéndose exitosos aún cuando existen cierta discrepancia, pues estos estándares no se han alcanzado siempre ni totalmente. Aunque son exigentes, no se hacen hostiles ni extremadamente críticos, pues aceptan las limitaciones personales y ambientales. El deseo por la excelencia y por esforzarse, potencia su autoestima.

Desde una perspectiva conductista radical, los sujetos que presentan un perfeccionismo desadaptativo tratan de evitar las consecuencias negativas que se derivan de sus comportamientos; sin embargo, los que presentan el perfeccionismo adaptativo, tratan de obtener consecuencias positivas. En efecto,

las personas con tendencias perfeccionistas adaptativas persiguen conseguir altos estándares y, en última instancia, obtienen unas recompensas por alcanzar dichos estándares.

Por el contrario, los perfeccionistas desadaptativos están interesados en: cómo los demás les evalúan, dudan de sí mismos y se preocupan por cometer errores, dando lugar a comportamientos disfuncionales, pues tratan de evitar tareas, verifican compulsivamente o dirigen sus conductas a recuperar la autoestima (Bieling et al., 2004).

Cuando se realiza una conducta debido a una historia de refuerzos positivos, el comportamiento se percibe como de “libre elección”, es decir, el sujeto se siente libre de ser menos preciso y errar o fallar si la situación lo permite (Hamachek, 1978), aceptando tanto las limitaciones personales como los obstáculos ambientales que puedan perjudicar la realización de la actuación ideal (Blatt, 1995).

Sin embargo, si se realiza el mismo comportamiento para evitar una consecuencia negativa, se interpreta como que uno se ha visto “forzado” y se ha dado poco margen para cometer error, esto es, se trata de evitar el fallo. Desde la perspectiva de la evaluación social, observan su ámbito de actuación como una amenaza, percibiendo que las personas significativas no les proporcionan los elogios ni el apoyo por sus logros de rendimiento y esfuerzo.

En la misma línea, otros autores como Kottman (2000) y Blatt (1995), aseguran que el perfeccionismo tiene dos caras, pues, consiste en una compleja manifestación que puede vincularse tanto a la disfunción psicológica como al funcionamiento adaptativo y normal. Para ellos, ciertos componentes del perfeccionismo tales como la fijación de estándares elevados en el ámbito académico, deportivo o interpersonal, la perseverancia para conseguirlos, el orden y organización, promueven el crecimiento personal.

Dada la cantidad de estudios e investigaciones sobre el constructo en los últimos años, si hacemos una revisión bibliográfica de la literatura de Psicología general, se encuentra multitud de definiciones y conceptualizaciones del constructo perfeccionismo. Pitoni y Rovella (2013) afirman que cuando se habla de perfeccionismo se alude a un “conjunto de normas (reglas, criterios, estándares) extremadamente elevadas de desempeño (ejecución), acompañadas por autoevaluaciones sumamente críticas” (p. 333). Estas normas, estarían

asociadas con un temor del individuo al fracaso (Flett, Blankstein, Hewitt y Koledin, 1991; Flett, Hewitt, Blankstein y Mosher, 1991).

Ahora bien, pese a que existan innumerables definiciones, existe un acuerdo generalizado desde el punto de vista teórico acerca de cuáles son los dos componentes básicos del constructo perfeccionismo tal y como afirma Carrasco, Belloch y Perpiñá (2010): “en primer lugar, las exigencias personales elevadas, es decir, la existencia de criterios exigentes para definir el éxito personal; y en segundo término, la autoevaluación negativa o autocrítica en caso de que no se alcancen esos criterios” (p. 50).

Ashby y Rice (2002) sostienen, que aquellos sujetos perfeccionistas desadaptativos serían los que poseen altos estándares y además, presentan una gran discrepancia entre las demandas perfeccionistas y el desempeño. En definitiva, no son los estándares elevados lo que hacen a una persona perfeccionista ni su desempeño real, sino la observación de la distancia entre ambos (Gilman, Adams y Nounopoulos, 2010). Por otro lado, Shafran, Cooper, y Fairburn (2002), concluyen que la autocrítica, es el factor mantenedor central del perfeccionismo disfuncional.

La mayor parte de la investigación en esta área se ha visto limitada por la tendencia a definir el constructo desde una perspectiva unidimensional, aunque desde los años 90, el perfeccionismo se ha descrito como un constructo multidimensional que comprende tanto elementos intrapersonales (Frost et al., 1990) como interpersonales (Hewitt y Flett, 1991). Dos modelos de perfeccionismo han dominado la literatura sobre el perfeccionismo en las últimas dos décadas: el modelo de Frost et al., (1990) y el modelo de Hewitt y Flett (1991).

Por un lado, el grupo de Flett y Hewitt, considera los aspectos personales e interpersonales que componen el perfeccionismo; distinguiéndolos en tres dimensiones: a) perfeccionismo orientado hacia sí mismo (self-oriented perfectionism): tendencia a exigirse y buscar unos niveles de resultados y ejecución muy altos; b) perfeccionismo orientado hacia los demás (other-oriented perfectionism): al exigir que los demás hagan las cosas perfectamente; c) perfeccionismo socialmente prescrito (socially prescribed perfectionism): creer que los demás esperan una ejecución perfecta en todo lo que uno haga.

Por otro lado, Frost et al. (1990), consideran que dicho constructo está formando por aspectos personales e interpersonales, e incluyen también dos

aspectos considerados el origen del perfeccionismo, como son: las expectativas paternas y las críticas paternas (Bieling et al., 2004).

Teorías recientes e investigaciones, sugieren que estas dos subescalas - críticas y expectativas paternas- deben considerarse antecedentes evolutivos del perfeccionismo, en lugar, de aspectos propios del perfeccionismo (Rice, López y Vergara, 2005; Stoeber et al., 2006)

Frost et al. (1990), elaboran la Escala Multidimensional de Perfeccionismo (FMPS), considerando seis factores que la componen: a) Exigencias personales (personal standards), tendencia a marcarse uno mismo metas excesivamente elevadas y dar un peso excesivo a las mismas en la autoevaluación; b) Preocupación por los errores (concern over mistakes), o preocupación excesiva por los errores y el fracaso en diferentes áreas de la vida; c) Dudas sobre las acciones (doubts about actions), tendencia a dudar excesivamente sobre la calidad de la propia ejecución; d) Expectativas paternas (parental expectations), percepción de que los propios padres tienen expectativas elevadas sobre uno; e) Críticas parentales (parental criticism), percepción de los propios padres como abiertamente críticos; f) Organización (organization), énfasis en la importancia del orden y la organización.

Khawaja y Armstrong, (2005) sugieren una estructura factorial más simple, proponiendo una versión de 24 ítems y 4 subescalas. Dos subescalas se asocian con el perfeccionismo disfuncional: preocupación por errores, dudas sobre acciones y expectativas, críticas paternas. Las otras dos subescalas son asociadas con el perfeccionismo funcional: estándares personales y organización.

Del mismo modo, Carrasco et al. (2010) proponen una modificación de la Escala Multidimensional de Perfeccionismo (MPS) de Frost, validándola con población española universitaria y adultos. La escala de 6 factores original fue modificada a cuatro: Exigencias personales y Organización, y la fusión en un solo factor de las dimensiones Preocupación por errores y Dudas sobre acciones, y de Expectativas y Críticas paternas por otro.

A nivel teórico, autores como Cox, Enns y Clara (2002), han observado relaciones entre las subescalas de los dos instrumentos. Estos autores hallaron una fuerte correlación positiva entre los estándares personales de Frost y el perfeccionismo orientado hacia si mismo de Hewitt. Estas subescalas, describen aspecto intrapersonales del perfeccionismo y el grado en que los individuos presentan altos estándares para ellos mismos en las distintas facetas.

De la misma forma, encontraron correlaciones positivas, aunque más moderadas, entre la preocupación por cometer errores, las expectativas y críticas paternas y el perfeccionismo socialmente prescrito. Las subescalas anteriores, describen aspectos interpersonales del perfeccionismo, en concreto, aquello que se refiere a la preocupación por la valoración personal que puedan hacer los demás.

La magnitud, dirección y significatividad estadística, proporciona datos que demuestran validez de constructo, entre las medidas de perfeccionismo global de la escala de Frost y la de Hewitt.

La importancia de la familia.

Dentro de los factores contextuales, la familia es uno de los agentes que en bastantes ocasiones se ha demostrado influye en el aumento, mantenimiento o disminución de los síntomas psicopatológicos (Gracia, Lila y Musitu, 2005). Una variedad de modelos discuten con el objetivo de explicar cómo se desarrolla el perfeccionismo, pero el punto de coincidencia es: que la infancia y la adolescencia son momentos clave para el desarrollo del perfeccionismo y que los padres juegan un papel fundamental (Stoeber y Childs, 2010). El mantenimiento podría deberse a una serie de factores como la cultura y el sistema educativo (Kawamura, Frost y Harmatz, 2002) entre otros.

Los teóricos proponen que los estilos de crianza y expectativas parentales pueden estar asociados con el núcleo y etiología del perfeccionismo (Bieling et al, 2004; Frost, Lahart y Rosenblate, 1991; Hamachek, 1978). Se define el estilo de crianza como el conjunto global de actitudes y valores, transmitidos al adolescente a través de una variedad de entornos y contextos (Sapieja, Dunn y Hoit, 2011)

Investigaciones recientes (Besharat, Azizi y Poursharifi, 2011) han continuado utilizando la misma taxonomía de estilos parentales que ya utilizara Baumrind (1967); quien enumeró tres dimensiones del comportamiento (control, participación/aceptación y afecto), combinándolas con tres prototipos de estilos parentales. De este modo, identificó:

- Autoritarios: alto control y baja aceptación/participación en la vida del adolescente para establecer una conexión emocional. Son muy exigentes en el control y valoran la obediencia incondicional,

dirigiendo las actividades de sus hijos. Son menos afectivos y favorecen medidas de fuerza y punitivas, sin conceder la autonomía.

- Permisivos: bajo control y alta aceptación. Aceptan y responden a las necesidades de sus hijos pero permitiendo que éstos se auto-regulen tanto como sea posible y evitando imponer límites.
- Autorizados o autoritativos: alto control y alta aceptación/participación. Tratan de proporcionar directrices claras y firmes junto con afecto y flexibilidad.

El tipo (y calidad) de las interacciones que se producen entre los niños y sus padres en el entorno familiar puede desempeñar un importante papel en el desarrollo de orientaciones perfeccionistas en adolescentes (Hamachek, 1978). Existe evidencia de que el perfeccionismo disfuncional está relacionado específicamente con el control psicológico paterno (Soenens, Vansteenkiste, Luyten, Duriez y Goossens, 2005 a); y que el control psicológico, desempeña un papel importante como variable interviniente en la transmisión intergeneracional de perfeccionismo (Soenens, Elliot, Goossens, Vansteenkiste, Luyten y Duriez, 2005 b).

El desarrollo de las tendencias no saludables del perfeccionismo en niños que han estado expuestos a estilos crianza autoritarios, es la interiorización de las críticas de sus padres, desarrollando sus propias tendencias y siendo autocríticos. Es más, la teoría sugiere que aquellos individuos expuestos a un estilo autoritario de crianza, rara vez sienten que todo el esfuerzo que hacen por conseguir sus objetivos, es lo suficientemente bueno como para recibir la aprobación o refuerzo de sus exigentes padres (Burn, 1980). Así bien, las orientaciones perfeccionistas desadaptativas se desarrollan en niños cuyos padres se involucran a través de conductas controladoras (Soenens et al., 2005 a). La consecuencia de semejante hecho, es la pérdida de autonomía del adolescente en el proceso de establecimiento de normas.

Por el contrario, los padres autoritativos podrían influir en el desarrollo de orientaciones perfeccionistas saludables, a través de la exigencia en sus expectativas; aunque estas demandas no son tan excesivas, dejando mayor capacidad de auto-regulación al adolescente. Además, puesto que son más emocionales y afectivos a las necesidades de sus hijos, con independencia del éxito o fracaso, permiten que sus hijos puedan dirigir el proceso de establecimiento de normas.

La literatura científica ha propuesto una serie de modelos de historia y crianza familiar que rodean al desarrollo del perfeccionismo (Sapieja et al., 2011).

Según el modelo de expectativas sociales, el perfeccionismo surge como consecuencia de la esperanza de los hijos, que al cumplir las expectativas paternas, recibirán: su halago, refuerzo y aprobación. Por tanto, según este modelo, los niños cuyos padres tienen altas expectativas y critican a sus hijos cuando éstos no cumplen con sus expectativas, están en riesgo de desarrollar el perfeccionismo a través de la internalización de estas expectativas y la autoevaluación negativa asociada.

El hecho de que el auto-concepto y el conocimiento de normas sociales aumentan y se adquieren en la adolescencia por la interacción con otras personas, hace que sea un período de susceptibilidad elevada a las expectativas de logro de los demás (Newman, Harrison, Dashiff, Davies, 2008).

Uno de los modelos propuestos en la bibliografía, es el basado en la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977). De acuerdo con este modelo, niños y adolescentes, desarrollan tendencias perfeccionistas como consecuencia de la imitación de los modelos perfeccionistas paternos observados. La imitación, se produce por estar constantemente expuestos a las creencias y comportamientos perfeccionistas de las figuras paternas, idealizando a sus padres o tratando de ser tan perfeccionistas como lo son ellos (Damian, Stoeber, Negru y Băban, 2013).

Los padres se convierten en modelo de perfeccionismo de sus hijos, mediante la adopción de medidas adicionales, quejándose a gritos acerca de situaciones imperfectas, evitando o escapando de situaciones que implican una alta probabilidad de errores, recompensando a sus hijos por su perfeccionismo y castigándolos por los errores (Ginsburg, Siqueland, Masia-Warner y Hedtke, 2004).

Finalmente, otro modelo planteado es el de reacción social o modelos de crianza ansiosa, que afirma: los hijos desarrollan tendencias perfeccionistas en reacción a las adversidades del entorno social en donde conviven, es decir, convierten el perfeccionismo en un mecanismo para escapar o reducir al mínimo las amenazas potenciales (crítica y rechazo) de otras personas significativas de su entorno social.

Los perfeccionistas han crecido en ambientes en donde el cariño y la aprobación son condicionantes; así bien, para sentir amor y aprobación de las

personas deben ejecutar sus acciones con altos niveles de perfección. Cualquier fallo o error trae aparejado el riesgo de ser rechazado por los padres y perder así su amor, por lo que los perfeccionistas sienten que los padres establecen criterios que ellos mismos no pueden alcanzar, significando el fracaso en cumplirlos una pérdida potencial de la aceptación parental (Pitoni et al., 2013).

En cuanto al apoyo social recibido, se sabe que los niños perfeccionista provienen generalmente de hogares donde predominan el control hostil, el rechazo, la baja implicación afectiva, la aceptación condicional (Oros, 2005), la crítica y las demandas exageradas (Blatt, 1995), entornos que desde luego, no actuarían como recursos protectores para manejar el estrés.

Existen datos iniciales que permiten señalar que un alto nivel de autoexigencia no genera problemas, si van acompañado con la percepción de que los adultos que les rodean de que están satisfechos con su trabajo y tiene altas expectativas de su capacidad y logro.

Sin embargo, hasta aquí se ha hecho referencia a cómo el perfeccionismo, un rasgo perdurable de la personalidad (Dunn et al., 2006 a), puede relacionarse con el desempeño individual. El nivel de perfeccionismo, también puede influir en muchos aspectos como por ejemplo las relaciones interpersonales (Gilman et al., 2010). Gilman et al. (2010) compararon tres grupos, compuestos por: perfeccionistas adaptativos, perfeccionistas desadaptativos y no perfeccionistas. Hallaron que los perfeccionistas, tanto adaptativos como desadaptativos, presentaban mayores comportamientos prosociales y relaciones interpersonales que los no perfeccionistas. Ahora bien, es reseñable que estas percepciones eran corroboradas por padres y compañeros.

Esto no quiere decir que los perfeccionistas adaptativos y desadaptativos, fueran igualmente del agrado de sus compañeros, pues sus comportamientos pueden impedir que ambos lleguen a niveles semejantes de popularidad (Gilman et al., 2010) Los perfeccionistas desadaptativos muestran alta auto-crítica, falta de participación en actividades -a menos que el éxito esté asegurado- y comportamientos auto-limitantes, algo que compromete la aceptación social y popularidad entre sus compañeros.

El manejo del estrés.

De igual forma, que existen numerosos estudios sobre dicho constructo, se hallan numerosas definiciones y en ellas, concurren tanto el carácter científico

como el de ser un término cotidianamente utilizado. El estrés se puede analizar desde tres perspectivas: la primera es contextual o ambiental, focalizándose en aquellos sucesos estresantes a lo largo de la vida; la segunda, es psicológica, centrándose en la percepción que se tiene frente al estresor; y la tercera, la fisiológica, que analiza la respuesta biológica, tanto endocrinas como inmunológicas, que presenta el individuo cuando afronta una situación. De ahí, la complejidad para definir el concepto de estrés, ya que, se puede considerar como estímulo, como respuesta o como la interacción de ambos.

Lazarus y Folkman (1986), en su teoría general sobre el estrés, entienden el estrés como el resultado de una relación particular entre el individuo y el entorno, siendo evaluado por él como amenazante o desbordante de sus recursos.

El modelo de estrés bidimensional propone que los estímulos o el ambiente no es estresante de por sí, siendo el alumno el que los percibe o no, como tales. Esta percepción, se produce a través de un doble proceso de evaluación: en primer lugar, el individuo percibe e interpreta el ambiente que le genera estrés; en segundo lugar, pone en prácticas unas estrategias de afrontamiento.

Partiendo desde dicho modelo teórico, se diseñó una escala denominada Escala de Estrés Percibido (Cohen, Kamarck y Mermelstein, 1983), ampliamente utilizada y traducida en distintas lenguas. La adaptación de la versión inglesa (PSS) al español (EEP), fue llevada a cabo por Remor y Carroble (2001). Se dispone de dos versiones de esta Escala: la original que presenta 14 ítems (EEP-14) y una versión más breve, de 10 ítems (EEP-10), mostrando ambas una buena consistencia interna. Respecto a la estructura factorial de la escala, algunos estudios han mostrado una estructura bifactorial (Campo-Arias, Bustos-Leiton y Romero-Chaparro, 2009) mientras que otros lo han identificado como unidimensional (Cohen et al., 1983; Remor et al., 2001).

Algunos autores han definido el estrés académico, como aquel proceso que se produce en la interacción del entorno escolar y el alumno, cuando éste no posee los suficientes recursos para hacer frente a las demandas que se le hacen desde el primero. Según los hallazgos de algunas investigaciones, se trata de cuatro dimensiones que conforman el estrés académico, siendo: trabajos obligatorios, sobrecarga académica, percepción del profesor y percepción de la asignatura (Arribas, 2013).

El estrés se considera que no es negativo, excepto cuando se repite en numerosas ocasiones una respuesta de estrés y ésta, es frecuente y duradera, es

decir, se cronifica. Así bien, algunos autores lo consideran como un proceso adaptativo, puesto que proporciona la activación necesaria para ajustarse a las nuevas condiciones y de la forma de afrontar dichos cambios y acontecimientos vitales que lo provocan, dependerá el bienestar psicológico del individuo y por ende, su salud física y mental. De hecho, el estrés puede afectar a cualquier sujeto sin distinción de raza, sexo, edad o posición social. Se ha demostrado a través de las investigaciones llevadas a cabo sobre el tema, que las personas mayores encuentran menos situaciones estresantes que los jóvenes, pudiendo haber influido la adquisición de recursos que permitan un manejo mejor del estrés (Hernández, Ehrenzweig y Navarro, 2009).

Las variables de personalidad y el estrés percibido.

La perseverancia estaría relacionada con aquellos aspectos de la personalidad referidos a la persistencia y tenacidad para el desarrollo de las metas iniciadas, no faltando al compromiso (Digman, 1990). Se podría entender este compromiso, como lo que desde otros ámbitos como el deporte o la salud se ha definido como los componentes que forman parte de la personalidad resistente, junto con el desafío y control que suponga la situación. Jaenes (2009) afirma sobre el concepto de personalidad resistente *“es un constructo unitario, un conjunto de características de la personalidad (actitudes, creencias, tendencias conductuales) que se muestran como un importante recurso de resistencia frente a situaciones estresantes, que ayuda a manejar las circunstancias estresantes, convirtiéndolas en situaciones de desarrollo y crecimiento personal”* (p. 99).

En esta línea, de la revisión de bibliografía se puede concluir que personas con alta perseverancia (o conciencia) presentan elevadas metas personales debido a su seguridad para conseguir las, presentando ciertas tendencias a persistir en tareas que son un reto y en las que podría ser aplicado un patrón de excelencia (De Niño et al., 2000) o conducta perfeccionista.

Por tanto, con independencia de quién establece las normas o estándares y de que sean reales o percibidas, cuando los esfuerzos de desempeño no están al nivel que se espera, la probabilidad de experimentar estrés, aumenta.

3. OBJETIVOS.

Partiendo de este marco, el presente trabajo tiene como objetivo general determinar la importancia de las dimensiones de personalidad: perfeccionismo y

perseverancia en la percepción de estrés de alumnos de Secundaria para la consecución de sus metas académicas.

1_ En primer lugar, desarrollar una revisión bibliográfica que determine los estudios realizados de dichas variables (perfeccionismo, perseverancia y estrés percibido) y en la situación actual científica en que se encuentran.

2_ En segundo lugar, recoger evidencias o datos de la población establecida, a través de los cuestionarios (anexo 1, 2, 3, 4 y 5) planteados por los modelos teóricos sobre las distintas variables objeto de estudio, realizando la codificación y tratamiento de los datos mediante técnicas estadísticas, para poder realizar un análisis entre lo esperado según el marco teórico y la realidad.

3_ En tercer lugar, determinar las limitaciones encontradas en el proceso de investigación y generar prospectiva, es decir, acciones para futuras investigaciones.

4. METODOLOGÍA.

En este epígrafe se hace referencia a todas las decisiones que se han tomado para alcanzar los objetivos propuestos y acercarse a la realidad objeto de estudio. Esto es, se centra en aspectos tales como el paradigma desde el que se ha configurado la investigación, la metodología utilizada, las técnicas o herramientas para la recogida y análisis de la información.

Así bien, para la resolución del problema planteado, se propuso realizarlo desde el paradigma del positivismo lógico, es decir, se trata de buscar los hechos o causas del fenómeno estudiado a través de la acumulación de evidencias, prestando escasa atención a los estados subjetivos (Albalde y Muñoz, 1992). De este modo, la finalidad es verificar y establecer teorías que sean capaces de explicar, predecir y controlar los fenómenos y la realidad. Se parte de que la realidad escolar y las variables de las que se trata, deben ser estudiadas objetivamente a través de una comprensión instrumental y técnica, es decir, las variables se consideran observables y medibles.

Coincidiendo con el paradigma positivista sobre la concepción de la realidad, la metodología cuantitativa concibe al investigador como externo, intentando lograr la máxima objetividad, validez y fiabilidad de los datos recogidos (Albalde y cols., 1992) a través de la medición y el control. En otras palabras, los datos serán consistentes y repetibles, porque son objetivos; y repitiéndose el control de las condiciones, se corroborará, verificará y generalizará los resultados obtenidos. En

esta línea, Ugalde y Balbastre (2013) afirman que “el objetivo de la investigación cuantitativa pasa a ser la identificación de patrones generales que caracterizan a la totalidad de la población” (p. 181).

Otros autores como Cabrero y Richard (s.f) añaden que el método cuantitativo “se caracterizaría por una concepción global asentada en el positivismo lógico, el uso del método hipotético-deductivo, su carácter particularista, orientado a los resultados, el supuesto de la objetividad” (p. 213). Por tanto, se pretende realizar un análisis de la realidad, objetiva y única, tratando de medir o cuantificar de manera precisa, la percepción que tienen los alumnos sobre las variables: perfeccionismo, perseverancia y estrés. Para la evaluación del estrés se utiliza el cuestionario propuesto por Cohen y cols. (1983); para la valoración del perfeccionismo el cuestionario planteado por Frost y cols. (1990) y para la perseverancia, la escala del Cuestionario Big Five diseñado por Caprara, Barbaranelli, Borgogni y Perugini (1993).

Se considera un acercamiento al contexto objeto de estudio, a través de la objetividad que ofrecen los cuestionarios ya elaborados por las teorías que se detallan anteriormente y que muestran una fiabilidad aceptable, después de ser analizados, utilizando la principal herramienta para el análisis de datos de este paradigma, como es la estadística (Hernández Pina, 1995).

En definitiva, se ha considerado más adecuada la utilización de la metodología cuantitativa como consecuencia de la existencia de un cuerpo teórico previo suficiente fundamentado, capaz de definir las variables objeto de análisis de forma concreta y mensurable (Ugalde y cols., 2011). Por ello, entre las ventajas que se han obtenido de utilizar el método cuantitativo para esta investigación, se encuentran la potencia en cuanto a la validez externa, ya que, la muestra seleccionada para el estudio es representativa de la población. Posibilita inferir los hallazgos de la investigación del análisis de los datos, esto es, permite la generalización estadística de los resultados (Ugalde y cols, 2013). Al mismo tiempo, a través del análisis estadístico no solo permite eliminar el papel del azar para descartar o rechazar hipótesis, sino que permite cuantificar un nivel de significatividad de la relación entre las variable.

4.1. PARTICIPANTES.

La muestra estuvo compuesta por 127 alumnos, adolescentes, con un rango de edad comprendida entre 13 y 18 años ($M= 14.56$; $DT=1.57$). Todos los

participantes pertenecen a un Colegio privado de Elche (Alicante). Se distribuían entre los cursos, primero (29.1%), segundo (14.2%), tercero (21.3%) y cuarto (16.5) de Educación Secundaria Obligatoria (ESO); y primero (18.9%) de Bachiller, durante el curso 20104-2015. Todos ellos, participaron voluntariamente en el estudio. El porcentaje de participantes distribuidos según las categorías antes señaladas aparece en la Tabla 1.

Tabla 1. Porcentaje de estudiantes en función de género, edad, y curso académico.

Género		Curso académico				Edad			
Chicos	Chicas	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	1º BTO	13-14	15-16	17-18
64.6	35.4	29.1	14.2	21.3	16.5	18.9	57.5	26.8	15.7

4.2. INSTRUMENTOS.

Datos sociodemográficos. En primer lugar, se administró un *Cuestionario* elaborado *ad hoc* (Anexo 1), con la intención de recoger datos generales como: edad, sexo, frecuencia con la que practican deporte y estudios.

Perfeccionismo. Se utiliza la Escala Multidimensional de Perfeccionismo (FMPS) de Frost (1990). La escala (Anexo 2) está compuesta por 35 ítems que miden las 4 subescalas descritas en la introducción (Carrasco et al., 2010): Expectativas de Logro, Organización, Miedo a los errores e Influencias paternas. Las opciones de respuesta para cada uno de los ítems cubren un rango de 5 puntos en una escala tipo likert, cuyos límites están definidos por las categorías “en total desacuerdo” (1) y “completamente de acuerdo” (5). El alfa de Cronbach arrojó unos valores elevados .895.

Asimismo, se puede calcular un “Índice de *perfeccionismo global*” a través de la suma de los valores absolutos de los ítems; *Perfeccionismo adaptativo*, con las subescalas: Expectativas de Logro y Organización; y *Perfeccionismo desadaptativo*, con las subescalas: Miedo a los errores e Influencias paternas.

Perseverancia. Se aplica los ítems pertenecientes a la subdimensión *Perseverancia*, del Cuestionario “*Big Five*” (Anexo 3). De los doce ítems de los que consta, seis están redactados de forma positiva; y los otros seis de forma negativa. Los alumnos responden en una escala tipo Likert que oscila desde (1) “completamente falso” a (5) “completamente verdadero”. Así bien, para el presente

estudio, el instrumento muestra una puntuación aceptable (.718) tras la estimación mediante alfa de Cronbach.

Estrés percibido. Se emplea la *Escala de Estrés Percibido* (PSS) de Cohen, Kamarck y Mermelstein (1983), adaptada por Remor (Anexo 4). Consta de catorce ítems, siete de estos ítems están redactados de forma positiva; y los otros siete, de forma negativa. Los participantes puntuaron su nivel de acuerdo con cada ítem mediante una escala tipo Likert y cinco alternativas que van desde “nunca” (0) hasta “muy a menudo” (4). En cuanto al coeficiente de fiabilidad encontrado es $\alpha = .815$, tal y como se puede observar en la Tabla 2.

Para su corrección, deben invertirse las puntuaciones de los ítems negativos (4, 5, 6, 7, 9, 10 y 13). Se obtuvieron las puntuaciones totales sumando todas las respuestas (tras invertir los ítems correspondientes) con puntuaciones de 0 a 56, siendo las puntuaciones altas las que indican un mayor nivel de estrés percibido.

Tabla 2. Resumen de Coeficientes *Alfa* de Cronbach para este estudio.

	ALFA DE CRONBACH
FMPS	.895
Perseverancia	.718
PSS	.815

4.3. PROCEDIMIENTO.

Para la realización de esta investigación se contactó con los tutores de los distintos cursos. Desde el departamento de orientación se estableció una entrevista informal con ellos, en la que se explicó el objetivo de dicho estudio, se propuso el método de obtención de datos y se solicitó permiso para llevarla a cabo.

Una vez que los profesores-tutores facilitaron los horarios, en colaboración con los profesores de otras asignaturas, se acordó el día y hora en el que se administrarían dichos cuestionarios y se estableció un consentimiento informado (Anexo 5)

Antes de iniciar el proceso de administración de los cuestionarios se informó a los estudiantes, de la confidencialidad y anonimato de los datos, por lo que se le pedía máxima sinceridad. Todos ellos, participaron voluntariamente en el estudio. También se le advirtió que no había respuestas “buenas” ni “malas”,

siendo todas válidas. Todos los cuestionarios se administraron de forma colectiva en el aula habitual.

4.4. COMPROMISO Y RESPONSABILIDAD ÉTICA.

Con la finalidad de llevar a cabo la investigación de una forma responsable y ética (Buendía y Berrocal, 2001), se ha tratado de realizar una serie de protocolos para que el impacto de la acción investigativa en los sujetos de estudio fuera la mínima. Así bien, puesto que se trataba de menores de edad se informó a los padres a través de un consentimiento informado, que debían completar para que su hijo/a realizara el cuestionario (anexo 5), advirtiéndole la finalidad de la información recogida y del estudio. Además, las instrucciones que se les facilitó a los participantes, era la confidencialidad y anonimato de los datos; por ello, no debían poner ni el nombre ni el curso para completar el cuestionario.

4.5. ANÁLISIS DE DATOS.

La codificación y tratamiento de los datos se llevó a cabo mediante el paquete estadístico SPSS 22.0 para Windows. Para el análisis de la fiabilidad interna del instrumento se utilizó el coeficiente *alfa de Cronbach*, considerándose aceptables valores *alfa* mayores a .70 (Nunnally y Bernstein, 1994). Se realizó un análisis descriptivo en términos de media y desviación típica. Se utilizó un contraste estadístico mediante *ANOVA* y *pruebas post-hoc* (Scheffé y Tamhane) para el establecimiento de diferencias de medias intergrupo; realizándose también análisis de correlación, con el objetivo de analizar las posibles relaciones entre las variables objeto de estudio. Por otro lado, se efectuó un *análisis factorial KMO* y *rotación factorial*, sobre los ítems de la Escala de Estrés Percibido. Finalmente, se utilizó un *análisis de regresión lineal* simple y multifactorial para la valoración de la capacidad predictiva de las variables objeto de estudio.

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS.

En primer lugar se hará referencia a los datos más relevantes de la revisión literaria. Investigaciones recientes en España (Carrasco, Perpiñá y Belloch, 2010) han corroborado cuatro dimensiones en el perfeccionismo, en una muestra de estudiantes y adultos; pudiéndose agrupar dos de ellas -organización y estándares personales-, en lo que otros autores han denominado perfeccionismo adaptativo y las otras dos restantes -miedo a los errores y expectativas paternas-, como desadaptativo (Khawaja y Armstrong, 2005). Respecto a la otra variable de personalidad, la perseverancia, han tratado de distinguir y corroborar la existencia

de diferencias en los cinco factores de personalidad, según edad y sexo (Del Barrio, Carrasco, Holgado, 2006; Fajardo, Polo, Gómez, Palacios y Felipe, 2012). En dichos estudios, se observa que el factor Conciencia tiende a disminuir según avanza en edad en la etapa de la adolescencia. Así bien, se marcan las máximas diferencias entre los jóvenes de 12 años y los mayores de 15 y 16 años. Finalmente, el estrés percibido algunos estudios han mostrado una estructura bifactorial (Campo-Arias, Bustos-Leiton y Romero-Chaparro, 2009) mientras que otros lo han identificado como unidimensional (Cohen et al., 1983; Remor et al., 2001).

Seguidamente, se expondrán tras la codificación y tratamiento mediante un programa estadístico (SPSS) los datos obtenidos a través de los instrumentos seleccionados y anteriormente comentados. De este modo, a través de distintas tablas, se presentarán los resultados más significativos de la investigación.

Como puede apreciarse en los resultados de la Tabla 3, el nivel de significación entre los distintos grupos según la pertenencia al curso académico, muestra la existencia de diferencias en Perseverancia ($p = .000$). Es decir, existe una diferencia entre los grupos en dicha variable, por lo que se debe tener cautela al interpretar los resultados de dicha variable.

En el resto de variables no se observan relaciones significativas entre los distintos grupos, por lo que se puede concluir que no existe diferencias significativas entre los alumnos según al curso al que pertenezcan.

Tabla 3.
Prueba de comparación de medias (ANOVA), según curso académico.

		M	F	Sig.
Organización	Entre grupos	6,205	,191	,965
	Dentro de grupos	32,460		
Exigencias personales	Entre grupos	108,637	2,282	,051
	Dentro de grupos	47,615		
Miedo a los errores	Entre grupos	120,628	2,168	,062
	Dentro de grupos	55,638		
Expectativas paternas	Entre grupos	96,097	2,309	,050
	Dentro de grupos	41,613		
Perseverancia	Entre grupos	248,052	6,810	,000*
	Dentro de grupos	36,424		
Estrés percibido	Entre grupos	109,818	1,750	,128
	Dentro de grupos	62,769		

* significativa

Se realiza las pruebas post hoc (Scheffé y Tamhane), ya que la tabla ANOVA revela la existencia de diferencias significativas entre los grupos (inter-grupos) en la variable Perseverancia y se observan diferencias significativas en la categoría 2º ESO, respecto al resto.

Tabla 4.
Pruebas post hoc para analizar diferencia entre grupos, en Perseverancia.

Variable dependiente Perseverancia	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	95% de intervalo de confianza			
			Límite inferior	Límite superior		
Scheffé	1º ESO	-8,763*	,000	-14,63	-2,90	
	2º ESO	3º ESO	-7,037*	,015	-13,25	-,82
		4º ESO	-9,937*	,000	-16,50	-3,38
		1º BTO	-5,359	,176	-11,85	1,13
Tamhane	1º ESO	-8,763*	,002	-15,01	-2,51	
	2º ESO	3º ESO	-7,037*	,019	-13,33	-,75
		4º ESO	-9,937*	,001	-16,80	-3,07
		1º BTO	-5,359	,226	-12,08	1,36

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

También se realizó la comparación de medias mediante *t Student* y ANOVA, según las variables Sexo y Edad, respectivamente. No se muestran las tablas, pues no se encontraron diferencias de la comparación de grupos, es decir, los distintos niveles del factor (Edad y Sexo) se comportan de igual forma en cuanto a lo que el resto de variables se refiere.

Respecto a la posible dimensionalidad de la Escala de Estrés Percibido, se efectuó un análisis factorial mediante la Prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meier-Olkin (KMO), obteniendo una puntuación notable (KMO = .796) e indicando una correcta adecuación de los datos, como se puede observar en la Tabla 5. Además la tabla muestra el porcentaje de varianza explicada acumulada de los dos factores extraídos (46.34%).

Tabla 5.
Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	,796
Prueba de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado
	gl
	540,820
	91

	Sig.	,000
Varianza acumulada explicada	Factor 1	30.25 %
	Factor 2	46.34 %

Efectuada la rotación de factor, la matriz de componentes (Tabla 6) muestra que la mayor carga o saturación de cada factor, se encuentra en el primer componente. La mayoría de ítems de la Escala Estrés Percibido saturan en un único factor, excepto algunos (4, 12 y 13) que no muestran saturación por encima de lo recomendado (>500) en ninguno de los dos factores.

Tabla 6.
Matriz de componentes Estrés Percibido

	Componente	
	1	2
Estréspercibido1	,589	-,478
Estréspercibido2	,565	-,454
Estréspercibido3	,510	-,391
Estréspercibido4	,432	,430
Estréspercibido5	,628	,275
Estréspercibido6	,626	,468
Estréspercibido7	,603	,552
Estréspercibido8	,607	-,357
Estréspercibido9	,540	,551
Estréspercibido10	,563	,213
Estréspercibido11	,539	-,390
Estréspercibido12	,386	-,173
Estréspercibido13	,341	,262
Estréspercibido14	,663	-,390

Método de extracción: análisis de componentes principales.

a. 2 componentes extraídos.

En la tabla 7, puede apreciarse la correlación entre Estrés percibido y Perfeccionismo adaptativo y desadaptativo. Dicho análisis indica que la variable Perfeccionismo desadaptativo correlaciona de forma positiva, con Perfeccionismo adaptativo ($r = .385$; $p = .01$) y Estrés Percibido ($r = .400$; $p = .01$).

Tabla 7.
Correlaciones entre Estrés Percibido y Perfeccionismo adaptativo y desadaptativo.

	Perfeccionismo adaptativo	Perfeccionismo desadaptativo
Perfeccionismo adaptativo		.385** (.000)
Perfeccionismo desaptativo		
Estrés percibido		.400** (.000)
N=127		

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01.

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05.

Más específicamente, se realiza el análisis correlacional entre las dos dimensiones de Perfeccionismo adaptativo y desadaptativo, con la variable Estrés Percibido; observándose en la Tabla 8, que las dimensiones Expectativas paternas ($r = .281$; $p = .01$) y Miedo a los errores ($r = .424$; $p = .01$), correlacionan de forma positiva, siendo más fuerte la última. La dimensión Exigencias personales correlaciona de forma positiva con Organización ($r = .197$; $p = .05$), Expectativas paternas ($r = .509$; $p = .01$) y Miedo a los errores ($r = .467$; $p = .01$). Esta última dimensión, correlaciona positivamente con Expectativas paternas ($r = .594$; $p = .01$).

Tabla 8.
Correlaciones entre las dimensiones de Perfeccionismo y Estrés Percibido.

	Organización	Exigencias personales	Miedo a los errores	Expectativas paternas
Estrés percibido			.424** (.000)	.281** (.001)
Organización		.197* (.027)		
Exigencias personales			.467** (.000)	.509** (.000)
Miedo a los errores				.594** (.000)
N=127				

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01.

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05.

Por otro lado, encontrada la existencia de diferencias según el curso académico en la variable Perseverancia (Tabla 3), se realizó según los distintos niveles del factor (curso académico) un análisis de correlación entre dicha variable y el resto (Tabla 9). Así bien, para los alumnos de 1º ESO, se hallaron correlaciones negativas entre Perseverancia y Estrés percibido ($r = -.479$; $p = .01$); y positiva, entre Perseverancia y Organización ($r = .337$; $p = .01$).

En el grupo de alumnos de 2º ESO, donde se observan las diferencias con respecto al resto de grupos, se encuentran correlaciones positivas entre Perseverancia y Estrés percibido ($r = .666$; $p = .001$).

En el grupo de 3º ESO existen correlaciones negativas entre la variable Perseverancia y Miedo a los errores ($r = -.422$; $p = .05$), es decir, cuando aumenta una, disminuye la otra. Por el contrario en el grupo de 4º ESO, de nuevo correlaciona de forma inversa, Perseverancia y Estrés Percibido ($r = -.544$; $p = .05$).

Finalmente, en el grupo de 1º BTO se observan correlaciones negativas de Perseverancia con Miedo a los errores ($r = -.584$; $p = .01$) y Estrés percibido ($r = -.723$; $p = .01$).

Tabla 9.
Correlaciones entre Estrés Percibido, las dimensiones de Perfeccionismo y Perseverancia, dependientes del curso académico.

	Perseverancia				
	1º ESO n=37	2º ESO n=18	3º ESO n=27	4º ESO n=21	1º BTO n=24
Organización	.337** (.041)				
Expectativas de Logro					
Miedo a los errores			-.422* (.028)		-.584** (.003)
Influencias Paternas					
Estrés percibido	-.479** (.003)	.666** (.003)		-.544* (.011)	-.723** (.000)
N = 127					

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01.

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05.

Para finalizar, se ha realizado un análisis de regresión lineal univariante (Tablas 10 y 12) y otro multivariante (Tablas 11 y 13). En cuanto al análisis de regresión univariante, se ha efectuado tomando como variable dependiente Estrés Percibido y como variable independiente el Perfeccionismo total, explicándose un 11% de la varianza de la variable dependiente. Existe una relación lineal significativa de signo positivo entre la variable dependiente Estrés Percibido y la variable independiente Perfeccionismo total ($F = 10.135$; $p = .002$).

Tabla 10.
Modelo de regresión lineal univariante, usando como variable dependiente Estrés Percibido.

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados Beta	t	Sig.	R ²
	B	Error estándar				
(Constante)	13,463	3,427		3,929	,000	.075
Perfeccionismo total	,117	,037	,274	3,184	,002	

Variable dependiente: Estrés percibido

El análisis de regresión múltiple (Tabla 11), ha mostrado resultados entre la variable dependiente Estrés Percibido y como variables independientes Perfeccionismo adaptativo y desadaptativo; explicándose un porcentaje mayor de la variable dependiente 18.6%. Se observan puntuaciones reseñables para afirmar que dicho modelo es válido ($F = 14.126$; $p = .00$).

Los coeficientes no estandarizados muestran que el Perfeccionismo desadaptativo tiene un poder predictivo positivos sobre Estrés Percibido ($\beta = .295$; $p = .00$); todo lo contrario, que el Perfeccionismo adaptativo ($\beta = -.141$; $p = .05$).

Tabla 11.
Modelo de regresión lineal multivariante, usando como variable dependiente Estrés Percibido.

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados Beta	t	Sig.	R ²
	B	Error estándar				
(Constante)	17,330	3,363		5,153	,000	.186
Perfeccionismo	-,141	,072	-,173	-1,966	,052	

adaptativo					
Perfeccionismo	,295	,055	,467	5,314	,000
desadaptativo					
Variable dependiente: Estrés percibido					

También se realizó el modelo de regresión lineal univariante, usando como variable dependiente Estrés Percibido e independiente Perseverancia (Tabla 12); mostrando una explicación del 15% de la primera de las variables. Se observan puntuaciones destacables para afirmar que dicho modelo es válido ($F = 22.132$; $p = .00$).

Los coeficientes no estandarizados muestran que la Perseverancia tiene un poder predictivo negativo sobre Estrés Percibido ($\beta = -.466$; $p = .00$), es decir, niveles altos de Perseverancia predicen puntuaciones bajas en Estrés Percibido.

Tabla 12.
Modelo de regresión lineal univariante, usando como variable dependiente Estrés Percibido.

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados Beta	T	Sig.	R ²
	B	Error estándar				
(Constante)	43,964	4,263		10,312	,000	.150
Perseverancia	-,466	,099	-,388	-4,704	,000	
Variable dependiente: Estrés percibido						

El modelo de regresión multivariante, se efectuó usando como variable dependiente Estrés Percibido y como independientes Perseverancia y Perfeccionismo (Tabla 13) manifestando una explicación del 21.5% sobre la varianza. Existe una relación lineal significativa entre la variable dependiente y las variables independientes ($F = 17.006$; $p = .00$)

Los coeficientes no estandarizados muestran que ambas variables tienen un poder predictivo, aunque de distinto signo. Así bien, Perseverancia ($\beta = -.450$; $p = .00$) lo hace de forma negativa, mientras que Perfeccionismo total ($\beta = .109$; $p = .00$) lo hace de forma positiva.

Tabla 13.

Modelo de regresión lineal multivariante, usando como variable dependiente Estrés Percibido.

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	R ²
	B	Error estándar				
(Constante)	33,359	5,282		6,315	,000	
Perseverancia	-,450	,096	-,375	-4,708	,000	
Perfeccionismo total	,109	,034	,255	3,200	,002	.215

Variable dependiente: Estrés percibido

6. CONCLUSIONES.

La preparación del alumnado tanto para contextos educativos posteriores como para su desarrollo autónomo e independiente en su vida a nivel laboral, personal y social, es parte de los propósitos que se trabajan desde la escuela y la familia de forma conjunta. Por esta razón se entiende la relevancia de comprender la influencia de los factores de personalidad en el proceso de percepción de estrés, que se ha demostrado interfiere para experimentar bienestar psicológico cuando no se tienen los recursos suficientes para afrontarlo de forma adaptativa.

Las particularidades de los sujetos que formaron parte de la muestra, por su edad y encontrarse en un proceso de construcción de las variables de personalidad, forman un elemento esencial y necesario de facilitar una explicación del motivo por el que se seleccionaron. La adolescencia es una etapa de gran vulnerabilidad, donde convergen aspectos biológicos, sociales y culturales particulares que afectan a la salud física y mental pudiendo dificultar el afrontamiento de los estresores. Es por dicha razón, por la que la investigación no se ha ceñido a los estresores académicos, puesto que los alumnos durante dicha etapa, necesitan tener los recursos necesarios para afrontar de forma adaptativa cualquier tipo de situación estresante.

Igualmente es conveniente destacar que no se estableció una medida alternativa para mostrar si existían discrepancias entre la percepción de los adolescentes sobre las influencias paternas recibidas (dimensión del perfeccionismo desadaptativo) y las opiniones paternas reales. Asumiendo la existencia de diferencias entre las críticas exactas de los padres y las percepciones

de los alumnos sobre las expectativas paternas; éstas, parecen ser un buen predictor del perfeccionismo paterno (Appleton, Hall y Hill, 2010), sugiriendo que las percepciones de los adolescentes pueden ser más importantes que las creencias, comportamientos y percepciones que pudieran tener los padres.

Los resultados obtenidos en este estudio corroboran la existencia de que las dimensiones del perfeccionismo disfuncional (miedo a los errores y expectativas paternas) se relacionan de forma positiva con el estrés percibido. Así bien, este resultado sería indicativo de que aquellos alumnos perfeccionistas cuando sus padres esperan de ellos unos resultados elevados, el miedo a fracasar en la tarea y defraudar las expectativas generadas a sus padres, le generaría una percepción de estrés. De hecho, cuando aumenta una variable lo hace la otra. Por tanto, identificar este tipo de expectativas o miedos es necesario, para trabajar tanto con padres como con alumnos y dotarles a estos últimos, de las herramientas necesarias para afrontar la situación demandante.

Con las dimensiones del perfeccionismo adaptativo y perseverancia, se observa que predicen un nivel menor de estrés percibido, pudiéndose establecer como explicación que los rasgos de personalidad actuarían como protectores y potenciadores del bienestar, ya que, interfieren en la percepción de estrés. A través de las distintas acciones a lo largo del ciclo vital, en el que son inevitables los procesos de cambio, se van construyendo o configurando las dimensiones de la personalidad, siendo el contexto educativo un ambiente donde hacerlo posible de forma controlada e individualizada. Todos los esfuerzos orientados hacia el diseño y evaluación de programas educativos encaminados a la organización del tiempo para estudiar e insistir en la consecución de los objetivos personales, podrían tener un impacto favorable sobre el nivel de estrés percibido por los alumnos. De este modo, los sujetos percibirán como retos y oportunidades para el crecimiento personal más que como amenazas al bienestar o generadores de estrés.

5.1_ LIMITACIONES.

En cuanto a las limitaciones que presenta el estudio y las perspectivas para nuevas investigaciones, destaca la desigualdad de la muestra según el sexo de los participantes. La imposibilidad de acceso a una muestra femenina más amplia, ocasionó que las conclusiones no puedan ser tan generalizables a la población estudiantil en general; sin embargo, muestra su utilidad como una primera aproximación al estudio de dichas variables. Sería por tanto conveniente desarrollar estudios que examinen y comparen, la influencia de la percepción de

perfeccionismo y perseverancia sobre la percepción de estrés, donde exista una muestra más amplia y homogénea según el sexo.

5.2_ LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS.

Asimismo, para futuras investigaciones y demostrada la importancia de las variables de personalidad en la percepción del estrés, sería productivo la participación de alumnado procedente de otras tipologías de colegios (privados, públicos, concertados). De la misma forma, la variabilidad de la muestra debe generalizarse a muestras de estudiantes o cualquier otra orientación educativa tanto reglada como no reglada, utilizando además instrumentos más adaptados al contexto educativo o la combinación de otras metodologías como por ejemplo, recoger información de forma cualitativa. La combinación de otras metodologías como puede ser la cualitativa, podría generar otras orientaciones en cuanto al proceso de generación del perfeccionismo, las formas de actuación de los padres y las expectativas generadas por éstos. Igualmente respecto al estrés, se podrían obtener datos que lejos de expresar la existencia o no de percepción de estrés, incidirían en el proceso y posible intervención a través de modelos investigación-acción.

A pesar de las limitaciones, el trabajo aporta una contribución importante para la investigación de la psicología aplicada al contexto educativo en nuestro país, ya que, la temática es de gran relevancia en la actualidad. En el ámbito educativo, la evaluación de este tipo de variables permite diseñar programas de prevención de salud y/o estimulación de conductas adaptativas que contribuyan a que los alumnos sepan afrontar eficazmente situaciones estresantes. Asimismo, se consigue la apertura de una línea de investigación que pueda explicar los comportamientos y rasgos personales de los alumnos en cualquiera de sus metas, así como la influencia de otras variables psicológicas encubiertas que puedan estar ejerciendo un efecto importante o parcial en sus respuestas, y en consecuencia, en sus aprendizajes, motivaciones, formas de relacionarse con iguales y profesores, o rendimiento académico.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Albalde, E., y Muñoz, J. M. (1992). *Metodología cuantitativa vs. Cualitativa*. En Jornadas de metodología de investigación educativa (pp. 89-99). La Coruña: Universidad de la Coruña.
- Antony, M.M., Purdon, C.L., Huta, V. y Swinson, R.P. (1998). Dimensions of perfectionism across the anxiety disorders. *Behaviour Research Therapy*, 36(12), 1143-1154.
- Appleton, P. R., Hall, H. K., y Hill, A. P. (2010). Family patterns of perfectionism: an examination of elite junior athletes and their parents. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 363-371.
- Arribas, J. (2013). Hacia un modelo causal de las dimensiones del estrés académico en estudiantes de Enfermería. *Revista de Educación*, 360, 533-556.
- Ashby, J.S. y Rice, K.G. (2002). Perfectionism, Dysfunctional Attitudes, and Self-Esteem: A Structural Equations Analysis. *Journal of Counseling y Development*, 80(2), 197-203.
- Baumrind, D. (1967). Child Care Practices Anteceding Three Patterns of Preschool Behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Bergman, A.J., Nyland, J.E. y Burns, L.R. (2007). Correlates with perfectionism and the utility of a dual process model. *Personality and Individual Differences*, 43, 389-399.
- Besharat, M.A., Azizi, K. y Poursharifi, H. (2011). The relationship between parenting styles and children's perfectionism in a sample of Iranian families. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1276-1279.
- Bieling, P.J., Israeli, A.L. y Antony, M.M. (2004). Is perfectionism good, bad or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, 36, 1373-1385.
- Blatt, S. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American Psychologist*, 50(12), 1003-1020.
- Buendía, L. y Berrocal, E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Revista Ágora digital*, 1.
- Burns, D.D. (1980). The perfectionist's script for self defeat. *Psychology Today*, 14(11), 34-51.
- Cabrero, J., y Richard, M. (s.f). El debate investigación cualitativa frente a investigación cuantitativa. *Enfermería clínica*, 6(5), 212-217.
- Campo-Arias, A., Bustos-Leiton, G. J., y Romero-Chaparro, A. (2009). Consistencia interna y dimensionalidad de la Escala de Estrés Percibido

- (EEP-10 y EEP-14) en una muestra de universitarias de Bogotá, Colombia. *Aquichan*, 9(3), 271-280.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. y Perugini, M. (1993). A new questionnaire to assess the five factor model. *Personality and Individual Differences*, 15(3), 281-288.
 - 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*, 36(153), 49-65.
 - Cohen, S., Kamarck, T., y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of health and social behavior*, 24(4), 385-396.
 - Contreras-Torres, F. V., Epinosa-Méndez, J. C., y Esguerra-Pérez, G.A. (2009). Personalidad y afrontamiento en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 8(2), 311-322.
 - Cox, B.J., Enns, M.W. y Clara, I.P. (2002). The multidimensional structure of perfectionism in clinically distressed and college student samples. *Psychological Assessment*, 14, 365-373.
 - Damian, L.E., Stoeber, J., Negru, O., y Băban, A. (2013). On the development of perfectionism in adolescence: Perceived parental expectations predict longitudinal increases in socially prescribed perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 55(6), 688-693.
 - Del Barrio, M. V., Carrasco, M. A., y Holgado, F. P. (2006) Análisis transversal de los cinco factores de personalidad por sexo y edad en niños españoles. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 567-577.
 - Digman, J. M. (1990). Personality Structure: Emergence of the Five Factors Model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
 - Dunn, G., Dunn, J., Gotwals, J.K., Vallance, J.K.H., Craft, J.M. y Syrotuik, D.G. (2006 a). Establishing construct validity evidence for the Sport Multidimensional Perfectionism Scale. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 57-79.
 - Dunn, G., Gotwals, Causgrove, J., Dunn, J. y Syrotuik, D. (2006 b). Examining the relationship between perfectionism and trait anger in competitive sport. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4, 7-24.
 - Durán, M. A., Peralta, J. L., Gallego, C. y Montalbán, F. M. (2006). Análisis de una encuesta de evaluación de la Experiencia Piloto de Implantación del Crédito Europeo en las titulaciones de Relaciones Laborales y Trabajo Social. *Jornadas de Trabajo sobre Experiencias Piloto de Implantación del*

Crédito Europeo en las Universidades Andaluzas. Disponible en URL [consultado 01/07/2015]: <http://www2.uca.es/orgobierno/rector/jornadas/documentos/012.pdf>.

- Egan, S.J., Wade, T.D y Shafran, R. (2011). Perfectionism as a transdiagnostic process: a clinical review. *Clinical Psychology Review*, 31(2), 203-211.
- Extremera, N. y Durán, A. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Fajardo, F., Polo, M., Gómez, T., Palacios, V., y Felipe, E. (2012). Perfiles de personalidad en estudiantes adolescentes con el modelo de los cinco grandes (BFQ-NA). *INFAD*, 1(1), 629-636.
- Flett, G.L. Hewitt, P.L., Blankstein, K.S. y Koledin, S. (1991). Dimensions of perfectionism and irrational thinking. *Journal of Rational Emotive and Cognitive-Behavioral Therapy*, 19, 185-201.
- Flett, G.L., Hewitt, P.L., Blankstein, K.S. y Mosher, S.W. (1995). Perfectionism, life events, and depressive symptoms: a test of diathesis-stress model. *Current Psychology*, 14, 112-128.
- Frost, R. O., Lahart, C. M., y Rosenblate, R. (1991) The development of perfectionism: a study of daughters and their parents. *Cognitive therapy and research*, 15, 469-489.
- Frost, R.O., Marten, P., Lahart, C. y Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.
- Gilman, R., Adams, R., y Nounopoulos, A. (2010). The interpersonal relationships and social perceptions of adolescent perfectionists. *Journal of research on adolescence*, 21(2), 505-511.
- Ginsburg, G., Siqueland, L., Masia-Warner, C. y Hedtke, K. (2004). Anxiety disorders in children: Family matters. *Cognitive and Behavioral Practice*, 11, 28-43.
- González Ramírez, M. T. y Landero, R. (2006). Variables asociadas a la depresión: un modelo de regresión logística. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 11, 16-30.
- Gracia, E., Lila, M., y Musitu, G. (2005). Rechazo parental y ajuste psicológico y social de los hijos parental. *Salud mental*, 28, 73-81.
- Hamachek, D.E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15(1), 27-33.

- Hernández Pina, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa. I. Fundamentos*. Murcia. DM.
- Hernández, Z. E., Ehrenzweig, Y., y Navarro, A. M. (2009). Factores psicológicos, demográficos y sociales asociados al estrés y a la Personalidad Resistente en adultos mayores. *Pensamiento psicológico*, 5(12), 13-27.
- Hewitt, P. L. y Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470.
- Jaenes, J. C. (2009). Personalidad resistente en deportes. *Revista andaluza de medicina del deporte*, 2(3), 98-101.
- Kawamura, K.Y., Frost, R.O., y Harmatz, M.G. (2002). The relationship of perceived parenting styles to perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 317-327.
- Khawaja. N.G. y Armstrong, K.A. (2005). Factor structure and psychometric properties of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale: Developing shorter versions using an Australian sample. *Australian Journal of Psychology*, 57(2), 129-138.
- Kottman, T. (2000). Perfectionistic Children and Adolescent: Implications for School Counselors. *Professional School Counseling*, 3(3), 182-188.
- Lazarus, R. S y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, Martínez Roca.
- Newman K, Harrison L, Dashiff C, Davies S. (2008). Relationships between parenting styles and risk behaviors in adolescent health: an integrative literature review. *Rev Latino-am Enfermagem*, 16(1), 142-150.
- Niño de Guzmán, I., Calderón, A., y Cassaretto, M. (2000). Personalidad, ansiedad estado-rasgo e ingreso a la universidad en alumnos preuniversitarios. *Revista de Psicología de la PUCP*, 23(2), 343-372.
- Niño de Guzmán, I., Calderón, A., y Cassaretto, M. (2003). Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de la PUCP*, 21(1), 121-143.
- O'Connor, M.C., y Paunonen, S.V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and individual differences*, 43, 971-990.
- Oros, L. (2005). Implicaciones del perfeccionismo infantil sobre el bienestar psicológico: Orientaciones para el diagnóstico y la práctica clínica. *Anales de Psicología*, 21(2), 294-303.

- Pedrero, E. J., y Olivar, A. (2010). Estrés percibido en adictos a sustancias en tratamiento mediante la escala de Cohen: propiedades psicométricas y resultados de su aplicación. *Anales de Psicología*, 26(2), 302-309.
- Pitoni, D. y Rovella, A. (2013). Ansiedad y perfeccionismo: su relación con la evaluación académica universitaria. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 18(2), 329-341.
- Remor, E., y Carroble, J. A. (2001). Versión Española de la escala de estrés percibido (PSS-14): Estudio psicométrico en una muestra VIH+. *Ansiedad y Estrés*, 7(2-3), 195-201.
- Rice, K.G., Lopez, F.G., y Vergara, D. (2005). Parental/social influences on perfectionism and adult attachment orientations. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24, 580 – 605.
- Rodríguez, M. L. y Díaz, R. (1997). ¿Son universales los rasgos de la personalidad?. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 29(1), 35-48.
- Rothstein, M. G., Paunonen, S. V., Rush, J. C. y King, G. A. (1994). “Personality and cognitive ability predictors of performance in graduate business school”. *Journal of Educational Psychology*, 86, 516–530.
- Ruiz, V. M., y Jiménez, J. A. (2004). Estructura de la personalidad: Ortogonalidad versus oblicuidad. *Anales de Psicología*, 20(1), 1-13.
- Sapieja, K.M., Dunn, J.G.H. y Hoit, N.L. (2011). Perfectionism and perceptions of parenting styles in male youth soccer. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 33, 20-39.
- Shafran R., Cooper Z. y Fairburn C.G. (2002). Clinical perfectionism: A cognitive-behavioural analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 40, 773–791.
- Shafran, R. y Mansell, W. (2001) Perfectionism and psychopathology: a review of research and treatment. *Clinical Psychology Review*, 21(6), 879-906.
- Slaney, R.B., Rice, K.G, Mobley, M., Trippi, J. y Ashby, J.S. (2001). Revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 130-145.
- Soenens, B., Elliot A.J., Goossens, L., Vansteenkiste, M., Luyten, P., y Duriez, B. (2005 b). The intergenerational transmission of perfectionism: parents’ psychological control as an intervening variable. *Journal of family psychology*, 19(3), 358-366.
- Soenens, B., Elliot, A.J., Goossens, L., Vansteenkiste, M., Luyten, P. y Duriez, B. (2005 a). The intergenerational transmission of perfectionism: Parents’

- psychological control as an intervening variable. *Journal of Family Psychology*, 19, 358-366.
- Solf, A. (2006). Motivación intrínseca laboral y su relación con las variables de personalidad Orientación a la Meta y Tesón. *Persona*, 9, 111-126.
 - Stoeber, J. y Otto, K. (2006). Positive Conceptions of Perfectionism: approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295-319.
 - Stoeber, J., y Childs, J.H. (2010). The assessment of self-oriented and socially prescribed perfectionism: Subscales make a difference. *Journal of Personality Assessment*, 92, 577-585.
 - Stoeber, J., y Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, and Coping*, 21, 37-53.
 - Ugalde, N., y Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias económicas*, 31(2), 179-187.
 - Zhang, Y., Kohnstamm, G., Slotboom, A., Eric, E., y Cheung, P. (2002). Chinese and Dutch Parents' Perceptions of Their Children's Personality. *Journal of Genetic Psychology*, 163, 165-179.

8. ANEXOS.

Anexo 1.

Por favor, marca con una X, la opción que más se corresponda con tus datos:

- Edad:

13 14 15 16 17 18

- Sexo:

Masculino Femenino

- Curso académico:

1° ESO 2° ESO 3° ESO 4° ESO
 1° BACHILLER 2° BACHILLER OTROS (indícalo).....

Anexo 2.

Por favor, señala con una (X) alrededor la casilla que mejor corresponda a su grado de acuerdo en cada ítem. Utilice la clasificación siguiente:

En total desacuerdo 1 2 3 4 5 Completamente de acuerdo

	1	2	3	4	5
1. Mis padres me fijaron metas muy altas					
2. La organización es muy importante para mí					
3. Cuando era niño/a fui castigado por no hacer las cosas a la perfección					
4. Si no me fijo metas muy elevadas probablemente acabaré siendo una persona de segunda categoría					
5. Mis padres nunca intentaron entender mis errores					
6. Es importante para mí ser absolutamente competente en todo lo que hago					
7. Soy una persona ordenada					
8. Intento ser una persona organizada					
9. Si fallo en el trabajo, en la escuela o en casa soy un fracaso como persona					
10. Debo preocuparme si cometo un error					
11. Mis padres querían que yo fuera el/la mejor en todo					
12. Me fijo metas más elevadas que la mayoría de la gente					
13. Si alguien hace mejor que yo las cosas en el trabajo, en la escuela o en casa me siento como si hubiera fracasado completamente					
14. Si fallo en parte, es tan malo como fracasar completamente					
15. Para mi familia solo son buenos los resultados excelentes					
16. Soy muy bueno/a concentrando mis esfuerzos para alcanzar una meta					
17. Incluso cuando hago algo muy cuidadosamente, a menudo siento que no lo he hecho del todo bien					
18. Odio no ser el/la mejor en todo lo que hago					
19. Me propongo metas excesivamente altas					
20. Mis padres han esperado grandes cosas de mí					
21. La gente probablemente tendrá peor opinión de mí si cometo un error					
22. Pienso que nunca llegaré a satisfacer las expectativas de mis padres					
23. Si no hago las cosas tan bien como el resto de personas quiere decir que soy inferior a ellas					
24. Otras personas parecen conformarse con menos que yo					
25. Si no lo hago bien siempre, la gente no me respetará					
26. Mis padres siempre han tenido más expectativas sobre mi futuro que yo					
27. Trato de ser una persona ordenada					
28. En general tengo dudas acerca de lo que hago					
29. La limpieza tiene mucha importancia para mí					
30. Espero hacer las cosas de cada día mejor que la mayoría de la gente					
31. Soy una persona organizada					
32. Tiendo a atrasarme en mi trabajo porque repito las cosas una y otra vez					
33. Me lleva mucho tiempo hacer las cosas correctamente					
34. Cuantos menos errores cometa más personas me querrán					
35. Siento que nunca cumpliré las expectativas de mis padres					

Anexo 3.

A continuación encontrará una serie de frases sobre formas de pensar, sentir o actuar, para que las vaya leyendo atentamente y marque la respuesta que describa mejor cuál es su forma habitual de pensar, sentir o actuar. Para contestar marque con una (X) el espacio de uno de los números (1 a 5) que encontrará por frase.

	Completa mente falso	Bastante falso	Ni verdadero ni falso	Bastante verdadero	Completa mente verdadero
1. Ante los obstáculos grandes, no conviene empeñarse en conseguir los objetivos propios	1	2	3	4	5
2. Llevo a cabo las decisiones que he tomado	1	2	3	4	5
3. No creo que sea preciso esforzarse más allá del límite de las propias fuerzas incluso aunque haya que cumplir un plazo					
4. Llevo a cabo lo que he decidido, aunque me supongo un esfuerzo no previsto.	1	2	3	4	5
5. Llevo a cabo las tareas emprendidas, aunque los resultados iniciales parezcan negativos.	1	2	3	4	5
6. Cuando algo entorpece mis proyectos, no insisto en conseguirlos e intento otros.	1	2	3	4	5
7. Dificilmente desisto de una actividad que he comenzado.	1	2	3	4	5
8. Es inútil empeñarse totalmente en algo, porque la perfección no se alcanza nunca.	1	2	3	4	5
9. Si fracaso en algo, lo intento de nuevo hasta conseguirlo	1	2	3	4	5
10. Si algo no se desarrolla tan pronto como se deseaba, no insisto demasiado	1	2	3	4	5
11. Sólo quedo satisfecho cuando veo los resultados de lo que había programado.	1	2	3	4	5
12. Cuando empiezo a hacer algo, nunca sé si lo terminaré.	1	2	3	4	5

Anexo 4.

Las preguntas en esta escala hacen referencia a sus sentimientos y pensamientos durante el último mes. En cada caso, por favor indique con una “X” cómo usted se ha sentido o ha pensado en cada situación.

	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Muy a menudo
1. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado afectado por algo que ha ocurrido inesperadamente?	0	1	2	3	4
2. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes en su vida?	0	1	2	3	4
3. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido nervioso o estresado?	0	1	2	3	4
4. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha manejado con éxito los pequeños problemas irritantes de la vida?	0	1	2	3	4
5. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que ha afrontado efectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en su vida?	0	1	2	3	4
6. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado seguro sobre su capacidad para manejar sus problemas personales?	0	1	2	3	4
7. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que las cosas le van bien?	0	1	2	3	4
8. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que no podía afrontar todas las cosas que tenía que hacer?	0	1	2	3	4
9. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha podido controlar las dificultades de su vida?	0	1	2	3	4
10. En el último mes, ¿con que frecuencia se ha sentido que tenía todo bajo control?	0	1	2	3	4
11. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado enfadado porque las cosas que le han ocurrido estaban fuera de su control?	0	1	2	3	4
12. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha pensado sobre las cosas que le quedan por hacer?	0	1	2	3	4
13. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha podido controlar la forma de pasar el tiempo?	0	1	2	3	4
14. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puede superarlas?	0	1	2	3	4

Anexo 5.

Consentimiento informado:

El objetivo de este estudio es analizar cómo algunos aspectos psicológicos pueden incidir o aumentar en el rendimiento académico del alumno. Para la Psicología como disciplina es una investigación importante porque puede entregar nueva información sobre la manera cómo los niños crecen y aprenden.

Para participar en este estudio, SOLICITAMOS que usted como padre, madre o representante legal del menor, pueda facilitar el consentimiento necesario para recoger información anónima a su hijo/a o representado a través de este cuestionario.

Elche, ___ de ___ de 2015

D.:

Entiendo y consiento la evaluación de las respuestas en los cuestionarios.