



UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA

“SANTA MARÍA DE LOS BUENOS AIRES”

Facultad “Teresa de Ávila”

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

**PERFECCIONISMO Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DE LA CIUDAD DE PARANÁ**

Trabajo Integrador Final
presentado en cumplimiento parcial
de los requisitos para acceder al título de
Licenciada en Psicología

por

Maite Agustina Richard

Directora:

Lic. María Candela Tortul

Paraná, Diciembre de 2022

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE FIGURAS	v
LISTA DE TABLAS	vii
RESUMEN	x
CAPÍTULO I	1
INTRODUCCIÓN	1
1.1. Planteamiento del Problema	1
1.2. Formulación del Problema	5
1.3. Objetivos	5
1.3.1. Objetivo General	5
1.3.2. Objetivos Específicos	5
1.4. Hipótesis	6
CAPÍTULO II	7
MARCO TEÓRICO	7
2.1. Estado del Arte	7
2.2. Encuadre Teórico	19
2.2.1 Perfeccionismo	19
2.2.1.1. Definición y conceptualización del perfeccionismo	19
2.2.1.2. Etiología del perfeccionismo	24
2.2.1.3. Enfoques teóricos del perfeccionismo	25
2.2.1.3.1. Perspectivas unidimensionales	25
2.2.1.3.2. Perspectivas bidimensionales	27
2.2.1.3.3. Perspectivas multidimensionales	29
2.2.1.4. Perfeccionismo en estudiantes universitarios	33
2.2.2. Estrés Académico	35
2.2.2.1. Consideraciones generales del estrés	35
2.2.2.2. Modelos explicativos del estrés	37
2.2.2.2.1. Teorías basadas en el estímulo	37
2.2.2.2.2. Teorías basadas en la respuesta	39
2.2.2.2.3. Teorías basadas en la interacción	41
2.2.2.3. Definición del estrés académico	43
2.2.2.4. Modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico	45
2.2.2.5. Estrés académico en estudiantes universitarios	47
2.2.3. Perfeccionismo y estrés académico	51
2.2.3.1. Perfeccionismo y estrés académico en estudiantes universitarios	51
CAPÍTULO III	54
METODOLOGÍA	54
3.1. Tipo de Investigación	54
3.2. Muestra	54
3.3. Técnicas de Recolección de Datos	61
3.4. Procedimientos de Recolección de Datos	64

3.5. Procedimientos de Análisis de Datos.....	64
CAPÍTULO IV	66
RESULTADOS	66
4.1. Perfeccionismo en los estudiantes universitarios.....	66
4.2. Estrés académico en estudiantes universitarios	68
4.2.1. Principales estresores asociados a las actividades académicas en los estudiantes universitarios	73
4.2.2. Estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes universitarios para abordar el estrés académico.....	80
4.3. Comparación del perfeccionismo según sexo en los estudiantes universitarios	90
4.4. Comparación del estrés académico según sexo en los estudiantes universitarios ...	92
4.5. Relación entre el perfeccionismo y el estrés académico en estudiantes universitarios	93
CAPÍTULO V	94
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, LIMITACIONES	94
5.1. Discusión	94
5.2. Conclusiones.....	100
5.3. Recomendaciones	102
5.3.1. Recomendaciones para futuras investigaciones.....	103
5.3.2. Recomendaciones para la práctica profesional.....	103
5.4. Limitaciones	105
LISTA DE REFERENCIAS	106
ANEXO A. INSTRUMENTOS ADMINISTRADOS	114
ANEXO B. MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO UTILIZADO	121
ANEXO C. MATRIZ DE DATOS/SALIDAS ESTADÍSTICAS	123

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Distribución de la muestra según el sexo	55
Figura 2. Distribución de la muestra según el estado civil	56
Figura 3. Distribución de la muestra según la paternidad	57
Figura 4. Distribución de la muestra según la carrera.....	58
Figura 5. Distribución de la muestra según el curso/año de carrera actual	59
Figura 6. Distribución de la muestra según autodefinición como estudiante	60
Figura 7. Distribución de la muestra según situación laboral actual.....	61
Figura 8. Porcentajes de perfeccionismo en los estudiantes universitarios	67
Figura 9. Porcentajes de tipo de perfeccionismo en los estudiantes universitarios	68
Figura 10. Niveles de estrés académico en los estudiantes universitarios.....	69
Figura 11. Intensidad de la preocupación o nerviosismo experimentada por los estudiantes universitarios	70
Figura 12. Síntomas del estrés académico en los estudiantes universitarios.....	71
Figura 13. Principales estresores académicos en los estudiantes universitarios.....	79
Figura 14. Estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes universitarios para abordar el estrés académico.	87
Figura 15. Percepción de efectividad de las estrategias de afrontamiento ante el estrés académico en los estudiantes universitarios	88
Figura 16. Intención de hacer psicoterapia por estrés académico en los estudiantes universitarios.....	89
Figura 17. Realización de psicoterapia por estrés académico en los estudiantes universitarios.....	90
Figura 18. Comparación según sexo de medias de las dimensiones del perfeccionismo en los estudiantes universitarios	91

Figura 19. Comparación según sexo del estrés académico en los estudiantes universitarios.....	92
---	----

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de la muestra según la edad.....	55
Tabla 2. Distribución de la muestra según el sexo.....	55
Tabla 3. Distribución de la muestra según el estado civil	56
Tabla 4. Distribución de la muestra según la paternidad.....	57
Tabla 5. Distribución de la muestra según la carrera	58
Tabla 6. Distribución de la muestra según el curso/año de carrera actual	59
Tabla 7. Distribución de la muestra según autodefinición como estudiante	60
Tabla 8. Distribución de la muestra según situación laboral actual.....	61
Tabla 9. Frecuencias y porcentajes de perfeccionismo en los estudiantes universitarios ...	66
Tabla 10. Frecuencias y porcentajes de tipo de perfeccionismo en los estudiantes universitarios.....	67
Tabla 11. Índice de estrés generalizado en los estudiantes universitarios.....	68
Tabla 12. Niveles de estrés académico de los estudiantes universitarios.....	69
Tabla 13. Intensidad de la preocupación experimentada por los estudiantes universitarios.....	70
Tabla 14. Medias y desvíos de los síntomas del estrés académico en los estudiantes universitarios.....	71
Tabla 15. Medias y desvíos de los síntomas psicológicos del estrés académico en los estudiantes universitarios.....	72
Tabla 16. Medias y desvíos de los síntomas físicos del estrés académico en los estudiantes universitarios.....	72
Tabla 17. Medias y desvíos de los síntomas comportamentales del estrés académico en los estudiantes universitarios.....	73
Tabla 18. Frecuencias y porcentajes de la percepción de efectividad de las estrategias de afrontamiento ante el estrés académico en los estudiantes universitarios	88

Tabla 19. Frecuencias y porcentajes de la intención de hacer psicoterapia por estrés académico en los estudiantes universitarios	89
Tabla 20. Frecuencias y porcentajes de realización de psicoterapia por estrés académico en los estudiantes universitarios	90
Tabla 21. Comparación según sexo de medias y desvíos típicos de las dimensiones del perfeccionismo en los estudiantes universitarios	91
Tabla 22. Comparación según sexo del estrés académico en los estudiantes universitarios.....	92
Tabla 23. Correlaciones entre el perfeccionismo y el estrés académico en los estudiantes universitarios	93

RECONOCIMIENTOS

Quiero expresar mi gratitud a todos aquellos que me han acompañado a lo largo de este proceso:

En primer lugar, quiero manifestar un especial reconocimiento a mi directora, Lic. María Candela Tortul, por su dedicación, disposición, compromiso y supervisión. También agradezco que me haya guiado y motivado en este extenso trayecto.

A mi familia y amigos, quienes, con su cariño, comprensión, paciencia, contención y ánimo, me brindaron su apoyo y me acompañaron en todo este camino de manera incondicional.

Finalmente, a todos aquellos que de una u otra manera estuvieron presentes y formaron parte de esta investigación.

RESUMEN

El propósito de este estudio fue analizar la relación entre el perfeccionismo y el estrés académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná y estudiar si existen diferencias según sexo en ambas variables. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional y estuvo compuesta por 128 estudiantes, de ambos sexos, de entre 18 y 45 años ($M= 23.87$; $DT= 4.34$).

La investigación realizada puede clasificarse como de tipo descriptivo correlacional y comparativa, de corte transversal y de campo. Para recabar información acerca de las variables de estudio, se administró la adaptación argentina de la Almost Perfect Scale-Revised (APS-R) de Slaney et al. (Arana et al. 2009); el Inventario SISCO del estrés académico (Barraza Macías, 2007) y un Cuestionario Estructurado Sociodemográfico que permitió obtener datos relevantes para caracterizar la muestra en profundidad.

Para caracterizar la muestra y describir los niveles de perfeccionismo y de estrés académico en los estudiantes universitarios, se realizaron análisis de estadística descriptiva básica. A su vez, se realizó un análisis de contenido de las respuestas a preguntas abiertas con respecto a los principales estresores asociados a las actividades académicas y a las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes para abordar los estresores académicos. Para determinar si existen diferencias según sexo en los niveles de perfeccionismo de los estudiantes, se realizó un Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA). Para establecer si existen diferencias según sexo en el estrés académico de los estudiantes se realizó un análisis de prueba t de Student para muestras independientes. Finalmente, para determinar si existía una asociación estadísticamente significativa entre el

perfeccionismo y el estrés académico de los estudiantes, se llevó a cabo un análisis de correlación de Pearson.

Los resultados encontrados indican que menos de la mitad de la muestra evaluada presentaron perfiles de perfeccionismo. A su vez, entre los estudiantes perfeccionistas, la mitad presentó un perfeccionismo desadaptativo, mientras que la otra mitad mostró un perfeccionismo adaptativo.

Por otra parte, la mayoría de los alumnos presentaron un nivel de estrés académico profundo y experimentaban el estrés con una intensidad de preocupación o nerviosismo alta o medianamente alta. Además, entre los síntomas de estrés académico predominaron los síntomas psicológicos. En cuanto a los principales estresores académicos mencionados por los estudiantes fueron: a) exámenes, b) trabajos prácticos, c) superposición de fechas, d) sobrecarga de tareas académicas, e) carga horaria de cursado, f) aspectos vinculados con el desempeño del rol docente, g) aspectos vinculados con el desempeño del rol de estudiante; mientras que las principales estrategias de afrontamiento fueron: a) anticipación, b) planificación, c) estudiar en compañía, d) preparación, e) inscribirse en menor materias, f) evitación, g) distanciamiento, h) realizar actividad física, i) realizar actividades recreativas y/o de ocio, j) realizar tareas del hogar, k) consumo de sustancias, l) meditación, m) apoyo social, n) terapia, o) reestructuración cognitiva.

Los resultados obtenidos en la presente investigación permiten afirmar que existen diferencias significativas según el sexo en el perfeccionismo y en el estrés académico de los estudiantes universitarios. Las mujeres presentaron mayores niveles de perfeccionismo y estrés académico que los varones.

Por último, se hallaron asociaciones estadísticamente significativas, de carácter positivo, entre la dimensión Discrepancia del perfeccionismo y el estrés académico en los

estudiantes. Es decir que, a mayor Discrepancia, mayor estrés académico en los estudiantes universitarios.

En cuanto a las limitaciones se debe destacar que al tratarse de un estudio descriptivo, correlacional y comparativo, no fue posible establecer relaciones causa y efecto a partir de sus resultados. Además, la presente investigación se vio limitada por su diseño de carácter transversal, por la utilización del autoinforme como instrumento de recolección de datos y por el tamaño de la muestra, la cual no permitió que los resultados puedan ser generalizados a la población total.

Teniendo en consideración la presencia de esta problemática en las universidades, resulta importante la planificación de intervenciones que apunten a comprender el impacto que tienen estas variables sobre los estudiantes universitarios, como así también se dirijan a brindar estrategias que favorezcan a los estudiantes y les permitan hacer frente a las situaciones que el entorno académico demanda.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento del Problema

El contexto universitario resulta un ámbito en el que los estudiantes se enfrentan constantemente a desafíos sociales, familiares y educativos. Frente a estas exigencias, y al percibir que sus conocimientos, habilidades, actitudes y/o valores no son suficientes para satisfacer las demandas de su entorno, pueden sentir estrés y afectar su vida académica y/o futura formación profesional (Zárate Depraect et al., 2017).

Ello ha sido motivo de inquietud para muchos y es así que numerosos autores se han dedicado a investigar el concepto de perfeccionismo dentro del entorno académico. Es en este ámbito donde éste se desenvuelve con particulares características, entre las que predominan la alta competitividad y una elevada exigencia personal de sus estudiantes (Arana et al., 2010). Según Arana et al. (2014) los rasgos perfeccionistas que presentan los estudiantes universitarios se evidenciarían a través de comportamientos tales como la meticulosidad en el estudio y una excesiva preocupación por obtener elevados niveles de rendimiento.

El perfeccionismo ha sido conceptualizado de manera diferente a lo largo del tiempo, por lo tanto, son numerosas las definiciones que se han propuesto sobre este constructo. Inicialmente las investigaciones se centraron en una perspectiva unidimensional, haciendo hincapié en un único factor predominantemente negativo. Sin embargo, durante los últimos años diversos autores comenzaron a considerarlo como un

constructo multidimensional en el que se distinguen diferentes aspectos dentro del mismo.

Hollander (como se citó en Pamies y Quiles, 2014) fue el primero en definir el constructo. Este autor considera al perfeccionismo como “la práctica de exigirse a uno mismo o a los demás una mayor calidad de rendimiento de la que es requerida por la situación” (p.620). Asimismo, Frost et al. (como se citó en Arana, Keegan et al., 2009), lo definen como la “tendencia a establecer altos estándares de desempeño en combinación con una evaluación excesivamente crítica de los mismos y una creciente preocupación por cometer errores” (p.36). De este modo, se define a los sujetos perfeccionistas como “aquellos cuyos altos estándares están fuera del alcance o la razón, que se esfuerzan compulsivamente y sin descanso hacia metas imposibles y que miden su propio valor enteramente en términos de productividad y logro” (Burns, como se citó en Galarregui y Keegan, 2012, p. 72).

Dicho lo anterior, algunos autores hacen énfasis en la gran importancia que tiene el perfeccionismo como problema psicológico, ya que se pueden vislumbrar las múltiples consecuencias clínicas que produce en los individuos (Arana, Keegan et al., 2009). De manera similar, Carrasco et al. (2010) subrayan la relevancia de esta variable en el gran número y pluralidad de trastornos psicológicos que se presentan. Para Oros (2005) “es evidente que el perfeccionismo actúa como un factor de riesgo para la salud física, mental y emocional de los individuos, constituyéndose por tanto, en un factor de vulnerabilidad” (p. 296).

Es preciso destacar que, a pesar de la prevalencia de trastornos mentales asociados al perfeccionismo, la mayoría de las investigaciones se han llevado a cabo mayoritariamente fuera de nuestro país, con poblaciones culturalmente diversas (De Rosa et al., 2012).

Como se mencionó al principio, el contexto académico es un ámbito que puede predisponer a que el alumno perciba e interprete situaciones como estresantes por la interacción de acontecimientos, agentes y procesos de cambio que en él intervienen tales como la evaluación de conocimientos, cumplimiento de plazos, situaciones nuevas o la sobrecarga académica (Muñoz et al., 2016b).

En consecuencia, el estrés académico puede ser definido 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” (Muñoz et al., 2016b, p. 2787).

Por su parte Barraza (2008) plantea que durante todo el transcurso de un alumno dentro de una institución suele ser una experiencia de aprendizaje que va acompañada regularmente de estrés académico. El modelo sistémico-cognoscitivista que propone considera el estrés como un concepto multidimensional, que permite comprender numerosos fenómenos de gran importancia en la adaptación humana. Dicho autor considera que:

El estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos. Primero: el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno, son consideradas como estresores; segundo, esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio). Tercero: ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico (pp. 274-275).

Existen diferentes investigaciones que se han centrado en analizar la relación entre el perfeccionismo y el estrés académico. Por ejemplo, en un estudio realizado por

Parra y Rodrigues (2014) en una muestra de estudiantes universitarios, se encontró que altos niveles de perfeccionismo académico se asociaron con altos niveles de estrés percibido. En la misma línea, Aguilar Durán (2020) encontró que el perfeccionismo académico y su dominio autorientado correlacionaron positivamente con el estrés ante las evaluaciones y el perfeccionismo socialmente orientado se asoció en forma positiva con el estrés académico y con sus facetas de estrés general, ante los exámenes y ante las responsabilidades académicas. Arana, Scappatura et al. (2009), por su parte, han encontrado que algunas dimensiones específicas del perfeccionismo se vinculan con el estrés general. Igualmente, en consonancia con estos hallazgos, el estudio de Muñoz et al. (2016b) además de hallar una relación positiva entre el estrés percibido y los indicadores desadaptativos del perfeccionismo, se encontró al perfeccionismo desadaptativo como predictor de la percepción de estrés.

A partir de lo expuesto anteriormente, se evidencia la necesidad e importancia de investigar y profundizar acerca de la relación entre el perfeccionismo y el estrés académico dentro del ámbito universitario, dado que son fenómenos que pueden afectar tanto física, mental y emocionalmente la salud de los estudiantes, como así también su desempeño académico.

En este sentido es relevante identificar las dimensiones del perfeccionismo que presentan una mayor asociación con el estrés académico, con el propósito de generar conocimientos dirigidos a reducir los niveles de estrés y perfeccionismo y beneficiar el rendimiento de sus estudiantes. Asimismo, abrir paso a nuevas investigaciones en grupos culturalmente diferentes que aporten a los fundamentos teóricos de esta temática.

1.2. Formulación del Problema

Las preguntas que guiaron la investigación fueron las siguientes:

1. ¿Cómo es el perfeccionismo que presentan los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná?
2. ¿Cómo es el estrés académico que presentan los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná?
3. ¿Existen diferencias significativas según el sexo en el perfeccionismo que presentan los estudiantes universitarios de Paraná?
4. ¿Existen diferencias significativas según el sexo en el estrés académico que presentan los estudiantes universitarios de Paraná?
5. ¿Existe una asociación estadísticamente significativa entre el perfeccionismo percibido y el estrés académico en los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Analizar la relación entre el perfeccionismo y el estrés académico en estudiantes universitarios y estudiar si existen diferencias según sexo en ambas variables.

1.3.2. Objetivos Específicos

1. Caracterizar el perfeccionismo en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná.
2. Describir el estrés académico que presentan los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná.

3. Identificar si existen diferencias significativas según sexo en el perfeccionismo que presentan los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná.
4. Identificar si existen diferencias significativas según sexo en el estrés académico que presentan los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná.
5. Establecer si existe una asociación estadísticamente significativa entre el perfeccionismo percibido y el estrés académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná.

1.4. Hipótesis

1. Existen diferencias significativas según el sexo en el perfeccionismo percibido por los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná. Las mujeres presentan mayores niveles de perfeccionismo que los varones.
2. Existen diferencias significativas según el sexo en el estrés académico que presentan los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná. Las mujeres presentan mayores niveles de estrés académico que los varones.
3. Existe una asociación estadísticamente significativa entre el perfeccionismo percibido y el estrés académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná. Los perfeccionistas desadaptativos presentan mayores niveles de estrés académico.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Estado del Arte

Dentro de esta sección se presentarán una serie de investigaciones, que pondrán de manifiesto el conocimiento previo existente sobre la temática abordada y que, en general, fueron encontradas en el ámbito internacional.

Las variables perfeccionismo y estrés académico han sido examinadas en conjunto o por separado y, asimismo, relacionándolas con otras variables.

A continuación, se expondrán, en primer lugar las investigaciones internacionales, para luego mencionar estudios a nivel nacional:

Cabe mencionar, para comenzar, una investigación que se llevó adelante en Venezuela (Aguilar, 2021), con el propósito de determinar si el perfeccionismo y el estrés académico predicen la ansiedad social. La muestra estuvo conformada por 1034 estudiantes universitarios (658 mujeres y 376 hombres), con edades entre 18 y 50 años. La metodología fue no experimental, con diseño transversal de tipo correlacional-causal. Para la recolección de datos se aplicó el Inventario de Perfeccionismo Académico (Aguilar et al., 2012), la Escala para medir Estrés Académico (Bayed, 2004) y la Escala de Ansiedad Social (Altuve et al., 2016). Los resultados indicaron que el perfeccionismo se vinculó positivamente con el estrés académico, siendo las correlaciones de éste con el perfeccionismo prescrito socialmente las de mayor magnitud. Sin embargo, la excepción a este vínculo vino dada por la “relación nula” del perfeccionismo orientado a sí mismo y a los demás, con el estrés académico producto

del miedo escénico y de la planificación. En cuanto a la variable sexo, se asoció de forma negativa con el perfeccionismo académico, hacia los demás y socialmente prescrito, es decir que los hombres de la muestra tienden a ser un poco más perfeccionistas en los sentidos señalados; no obstante, con las otras variables el sexo se relacionó de forma positiva, siendo las mujeres quienes puntuaron más.

Un estudio realizado en Perú (Torres Canales, 2020) tuvo como propósito determinar la relación entre las dimensiones del perfeccionismo y el estrés académico en un grupo de 298 estudiantes de entre 18 y 30 años de una universidad privada de Lima Metropolitana. Para ello se aplicó el Inventario SISCO de estrés académico (Barraza Macías, 2007) y la Escala Multidimensional de Perfeccionismo (EMP; Rodríguez et al., 2009). Los resultados indican una relación directa y significativa entre las sub-escalas del estrés académico y dos dimensiones del perfeccionismo: auto-orientado y socialmente prescrito. En relación con la primera se encontró que, a mayores niveles de perfeccionismo auto-orientado, el alumno experimentaría un incremento en los niveles de estrés académico y de síntomas físicos, psicológicos y comportamentales. En cuanto a la dimensión socialmente prescrita, se presentó una correlación significativa con todas las dimensiones del estrés académico, a excepción de la sub-escala de estrategias de afrontamiento, en la cual se obtuvo una correlación inversa y pequeña. Por otra parte, no se encontró una relación significativa entre la dimensión del perfeccionismo orientado hacia los demás y el estrés académico; por lo tanto, según esta investigación, el perfeccionismo auto-orientado y socialmente prescrito serían la mayor fuente de estrés y malestar en los estudiantes. Por último, se encontraron diferencias significativas según el sexo tanto para el estrés académico y las dimensiones del perfeccionismo: se halló que las mujeres reportaron mayores puntuaciones en comparación con los hombres.

Aguilar Durán (2020) investigó la relación entre el perfeccionismo y algunas variables académicas tales como el estrés, locus de control y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. Se trató de una investigación cuantitativa con alcance descriptivo-correlacional y diseño transversal. En ella participaron 216 estudiantes de psicología, 126 mujeres y 90 hombres, con edad promedio de 24.5 años. Los participantes completaron el Inventario de Perfeccionismo Académico (INVEPER; Aguilar et al. 2012), el Cuestionario de Estrés Académico (CEA; De Pablo et al., 2002) y el Inventario de Locus de Control Académico (ILC-A; Arocha y Lezama, 2007). Con el fin de conocer el rendimiento de los estudiantes, se consultó el historial académico de estos. Es de particular interés los resultados que se obtuvieron en relación al vínculo entre estrés y perfeccionismo: la tensión ante los exámenes correlacionó en forma positiva con el perfeccionismo y su dimensión autorientada; mientras que la dimensión interpersonal, que hace referencia a las demandas que la persona perfeccionista percibe que los demás le imponen, no solo se asoció con el estrés ante las evaluaciones, sino también con el experimentado ante las responsabilidades y con el estrés académico visto globalmente, corroborando de cierta manera que la presión externa percibida es expresión de un perfeccionismo más disfuncional.

Otra investigación fue llevada a cabo por el mismo autor en el año 2019 (Aguilar Durán, 2019). Su objetivo fue caracterizar el perfeccionismo en función del sexo, el tipo de institución educativa (pública o privada) y los niveles de estrés de una muestra de escolares. Asimismo, se analizaron las diferencias en estrés entre estudiantes con alto y bajo perfeccionismo. Se trató de un estudio descriptivo-comparativo con diseño transversal. En él participaron 342 escolares de Caracas, 163 chicos y 179 chicas de 11 a 15 años. Los datos se recabaron mediante la versión venezolana de la Escala de Perfeccionismo Infantil (Aguilar y Castellanos, 2015) y la adaptación venezolana del

Cuestionario sobre Fuentes de Estrés Infantil (Dávila y Guarino, 2001). Entre los principales resultados se destacaron niveles moderados de perfeccionismo, siendo los varones los que puntuaron más alto que las chicas en perfeccionismo y autodemandas. En cuanto al grupo de las escuelas públicas presentó puntuaciones más altas en autodemandas específicas. En su mayoría, los participantes con alto estrés obtuvieron puntuaciones superiores en perfeccionismo y aquellos con alto perfeccionismo presentaron mayores puntuaciones en estrés.

Álvarez Silva et al. (2018) investigaron el nivel de estrés académico al que están expuestos los estudiantes de Tecnología Superior en Finanzas de una entidad de educación superior pública de la ciudad de Guayaquil, Ecuador. La muestra se conformó por 210 estudiantes, hombres y mujeres, a quienes se les aplicó el Inventario de Estrés Académico (SISCO; Barraza Macías, 2007). El 97.14% de los participantes confirmaron que habían presentado momentos de preocupación durante su último periodo académico. Entre las situaciones en el aula percibidas como estresantes predominaron la sobrecarga de tareas y trabajos escolares, las evaluaciones de los profesores, no entender los temas que se abordan en la clase y el tiempo limitado para hacer los trabajos escolares. En cuanto al nivel de las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales, la de mayor incidencia fue la reacción psicológica, en la que la ansiedad, angustia o desesperación, concentración e inquietud fueron las más puntuadas. Seguidamente, en lo que concierne a las reacciones físicas, las más comunes fueron: cansancio permanente, somnolencia o mayor necesidad de dormir y dolores de cabeza o migrañas. Dentro de las reacciones comportamentales se destacaron los conflictos o discusiones de pares y desgano para realizar las labores académicas. Con respecto a las estrategias de afrontamiento, la mayoría de los estudiantes manifestaron que realizan acciones de afrontamiento ante las situaciones características de estrés académico,

siendo las más frecuentes la ejecución de un plan de estudios y asertividad. En definitiva, los autores concluyeron que el estrés académico está presente en nivel medio, siendo este fenómeno más notorio en el género femenino.

A su vez, Fernández de Castro de León y Luévano Flores (2018) llevaron a cabo un estudio en el instituto tecnológico de Aguascalientes (México), realizado en una muestra de 179 estudiantes (117 mujeres y 62 varones) de educación media superior. Tuvo como objetivo determinar si existe correlación entre el grado de estrés académico y el rendimiento escolar de los estudiantes. Además, identificar si hay diferencias en el estrés en función del sexo, semestre y carrera; e identificar factores de susceptibilidad hacia el estrés y contexto académico, con mayor presencia. Para medir las variables se aplicó la adaptación del Inventario de Estrés Académico (INVEA; Mazo et al., 2013). Con respecto a la variable rendimiento escolar se consideró el promedio acumulado de los estudiantes durante el semestre en curso, implicando la calificación media de los dos primeros parciales. En los resultados se aprecia una correlación negativa significativa entre el grado de estrés académico de los estudiantes y su rendimiento escolar, se puede esperar que a mayor sea el grado de estrés académico en los alumnos, menor será su rendimiento escolar y que existe mayor grado de estrés en estudiantes varones. En la susceptibilidad hacia el estrés no presenta diferencias significativas en cuanto al sexo de los estudiantes, pero sí respecto del contexto académico, concluyendo que los estresores del ambiente académico influyen significativamente más en los estudiantes varones que en las mujeres. Por último, los factores de susceptibilidad hacia el estrés y contexto académico con mayor presencia fueron la búsqueda de ayuda para solucionar problemas, el autoconcepto sobre habilidades, la poca tolerancia a la frustración, las condiciones físicas del plantel, la exigencia académica y la sensación de dedicar más tiempo del necesario al estudio.

La investigación efectuada en España por Vidal Conti et al. (2018) tuvo como objetivo examinar las diferencias de género en el nivel de estrés académico, de estresores académicos y de estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios y evaluar la relación entre los niveles de estrés y el rendimiento académico. Dicha investigación estuvo conformada por una muestra de 162 estudiantes, a quienes se les aplicó el Inventario SISCO del estrés académico (Barraza Macías, 2007). También se recogió la nota media de expediente académico de los estudios de grado. Los resultados mostraron que el 96.1% de las mujeres y el 88.2% de los hombres presentaron niveles de estrés académico. El análisis de los resultados evidencia que las mujeres presentan niveles de estrés más elevados que los hombres. Por otra parte, las evaluaciones de los profesores y el tipo de trabajo que piden los profesores fueron los estímulos estresores que revelaron una diferencia estadísticamente significativa cuando se analizó en función del género, percibiendo mayor estrés las mujeres. En cuanto a la dimensión estrategias de afrontamiento, los estudiantes manifestaron que las acciones que realizan con más frecuencia para restaurar el equilibrio sistémico provocado por los estresores son concentrarse en resolver la situación que me preocupa y elaboración de un plan y ejecución de sus tareas. Asimismo, encontraron que las mujeres utilizan estadísticamente más la ventilación y confidencias como estrategia de afrontamiento en comparación con los hombres.

Es de interés el estudio llevado a cabo por Vicent et al. (2017), con el objetivo de analizar las diferencias en función del sexo y la edad en los niveles de perfeccionismo infantil, atendiendo a las dimensiones: Perfeccionismo Socialmente Prescrito (PSP), Perfeccionismo Auto-Orientado Críticas (PAO-C) y Perfeccionismo Auto-Orientado Esfuerzos (PAO-E). Se administró la versión adaptada a población infantil española de la Child and Adolescent Perfectionism Scale (CAPS, Vicent et al.,

2017) a una muestra de 804 alumnos españoles de Educación Primaria con edades comprendidas entre 8 y 11 años. El 51.7% de los participantes eran varones y el 48.3% mujeres. Los resultados obtenidos revelaron que varones y mujeres obtuvieron similares niveles de perfeccionismo interpersonal, es decir, que perciben con la misma intensidad las demandas perfeccionistas de su entorno, así como sus críticas cuando dichas demandas no son alcanzadas. Contrariamente, en lo que respecta al perfeccionismo intrapersonal, es decir, tanto los elevados estándares autoimpuestos como la autocrítica, los resultados indicaron que suele ser ligeramente más elevado en la población infantil masculina que femenina.

Una investigación que se realizó en Alicante, España (Muñoz et al., 2016) tuvo como objetivo identificar qué indicadores de perfeccionismo efectúan su influencia sobre la percepción de estrés. Participaron 127 estudiantes de Secundaria de entre 13 y 17 años, quienes respondieron la versión adaptada de la Escala Multidimensional de Perfeccionismo de Frost (FMPS; Carrasco et al., 2010) y la adaptación de la Escala de Estrés Percibido de Cohen (PSS; Remor y Carrobles, 2001). Entre los resultados se distinguió una asociación entre la percepción de estrés del alumnado y dos indicadores del perfeccionismo desadaptativo (la percepción de que los propios padres tienen expectativas elevadas sobre uno o existe preocupación por los errores derivados de la calidad en la ejecución). A su vez, una tendencia a percibir elevadas expectativas paternas y presentar miedo a cometer errores, predice de forma significativa la percepción de estrés de los alumnos, influyendo sobre la manifestación del estrés.

En Chile, Herrera Ortiz y Moletto Calleja realizaron una investigación durante el año 2014, que tuvo como objetivo caracterizar los niveles de estrés académico en una muestra de 154 estudiantes de ambos sexos de la carrera de Psicología y analizar si el género y año de ingreso constituyen variables que lo diferencian significativamente.

Para medir el nivel de estrés académico se aplicó el Inventario de Estrés Académico (IEA; Polo et al., 2007). Los principales resultados revelaron que un gran porcentaje de participantes (71,4%) presentaron un nivel moderado de estrés académico. Por otro lado, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente en función del género: las mujeres presentaron un nivel de estrés más alto que los hombres (Herrera Ortiz y Moletto Callejas, 2014).

Por su parte, Parra y Rodríguez (2014) realizaron en Venezuela un estudio con el objetivo de evaluar la relación entre estrés, perfeccionismo y resiliencia. Trabajaron con una muestra de 146 estudiantes universitarios de ambos sexos (87 varones y 59 mujeres). Para medir las variables se utilizó: la versión traducida y validada al español del Perceived Stress Questionnaire (PSQ; Sanz-Carrillo et al. 2002) para medir el estrés; el Inventario de Perfeccionismo (INVEPER-UCV; Aguilar et al., 2012), y la Escala de Resiliencia de Saavedra y Villalta (SV-RES, 2011). A través del análisis de los datos se encontró asociaciones estadísticamente significativas entre niveles de estrés, perfeccionismo y resiliencia. Los resultados señalaron que bajos niveles de estrés se asociaban con bajos niveles de perfeccionismo y altos niveles de resiliencia; mientras que altos niveles de estrés se asociaron con altos niveles de perfeccionismo y bajos niveles de resiliencia. Particularmente se halló que el estrés incide directamente en el perfeccionismo: a mayor perfeccionismo mayor nivel de estrés y a mayor nivel de estrés mayor perfeccionismo. La situación valorada como más estresante fue tener demasiadas cosas que hacer, de la dimensión sobrecarga. En perfeccionismo predominó el ítem disfrutar esforzándose en aquello que el estudiante se propone, aunque lo considere difícil de la dimensión perfeccionismo hacia sí mismo. En síntesis, según los autores, los estudiantes debido a las situaciones demandantes y las exigencias que experimentan pueden percibir altos niveles de estrés, pueden manifestar un elevado perfeccionismo en

sus tres dimensiones (hacia sí mismo, hacia los demás y prescrito socialmente) y pueden carecer de fortalezas y habilidades que les permitan superar las adversidades, es decir, pueden ser poco resilientes (Parra y Rodríguez, 2014, p. 93).

En la ciudad de Durango, México (Barraza Macías, 2008) se llevó adelante una investigación con el propósito de determinar el perfil descriptivo del estrés académico de los alumnos de las maestrías en Educación e identificar qué variables sociodemográficas y situacionales desempeñan un papel modulador. Se trabajó con una muestra de 152 alumnos de los cuales el 44,1% eran del género masculino y el 55,9% del género femenino. Se utilizó el Inventario SISCO del Estrés Académico (Barraza Macías, 2007) para la recolección de datos. Los resultados aseveran que el 95% de los alumnos de maestría reportan haber presentado estrés académico solo algunas veces, pero con una intensidad medianamente alta. Las demandas del entorno que fueron valoradas con mayor frecuencia como estresores por los estudiantes son el exceso de responsabilidad personal por cumplir con las obligaciones escolares y la sobrecarga de tareas y trabajos escolares. En lo relativo a los síntomas que se presentaron con mayor frecuencia fueron: somnolencia o mayor necesidad de dormir; inquietud, ansiedad, angustia o desesperación y problemas de concentración. Con respecto a las estrategias de afrontamiento que utilizan con mayor frecuencia son: la elaboración de un plan y ejecución de sus tareas y el tomar la situación con sentido del humor, mientras que las que utilizan con menos frecuencia son: los elogios a sí mismo y la religiosidad. Finalmente, por lo que respecta a la intensidad del estrés académico se observó que solamente la variable género marca una diferencia significativa al respecto, por lo que se puede afirmar que las mujeres reportaron una mayor intensidad de estrés académico.

Ahora bien, siguiendo con los antecedentes relacionados con el problema de investigación, se presentarán algunas investigaciones a nivel nacional:

Benhaim et al. (2021) analizaron el impacto de los principales estresores descritos en poblaciones estudiantiles universitarias. Mediante una encuesta administrada a 45 alumnos se recogieron datos sobre los siguientes temas: situaciones académicas generadoras de estrés, frecuencia de aparición y recurrencia de enfermedades. Los datos analizados permitieron inferir que los factores estresantes más significativos que impactan sobre la salud de los estudiantes fueron la sobrecarga académica y la falta de tiempo; habiendo un mayor porcentaje de indicadores de estrés en estudiantes mujeres.

Siguiendo esta línea, una investigación realizada en San Luis por Zapico et al. (2021) tuvo como propósito indagar los niveles de estrés académico en el contexto de la pandemia de COVID-19. En una muestra de 243 estudiantes se encontró, mediante la administración del Inventario SISCO (Barraza Macías, 2007), que el 96% reveló haber sentido estrés durante el cursado de manera virtual, lo que evidencia un alto nivel de estrés percibido por los participantes. Las principales situaciones generadoras de estrés fueron la sobrecarga de tareas y trabajos y no entender los temas, mientras que las reacciones psicológicas fueron las más reportadas. Por otra parte, los resultados obtenidos señalan que las formas de afrontar el estrés que presentan los sujetos de la muestra son muy pobres, siendo la reacción más puntuada la tendencia a querer aislarse. Por último, en lo que respecta a la variable sexo, se identificaron diferencias en casi todas las dimensiones evaluadas, siendo las mujeres las que puntuaron significativamente más alto que los hombres.

En la Universidad Nacional de Córdoba, Rodríguez et al. (2020) realizaron un estudio bajo un diseño descriptivo, con el propósito de evaluar el estrés académico autopercebido en 291 estudiantes ingresantes a la carrera de Odontología. Para medir dicha variable se utilizó el cuestionario SISCO del estrés académico (Barraza Macías,

2007). Los resultados ponen de manifiesto que el estrés académico está presente en el 98,3 % de la muestra estudiada, con un grado medianamente alto. Entre las situaciones que generan estrés académico, las más destacadas fueron las evaluaciones de los profesores y la sobrecarga de tareas. En segundo lugar, dentro de la dimensión síntomas, los más frecuentes fueron: la fatiga crónica, la ansiedad, la somnolencia, y el aumento o reducción de consumo de alimentos. Por último, en lo que respecta a la estrategia de afrontamiento que más utilizan los sujetos de la muestra fue la concentración en resolver la situación. Cabe destacar que, dentro de los resultados obtenidos, se identificaron diferencias en función del género: las mujeres presentaron valores significativamente más altos en la dimensión estresores y en las reacciones físicas y psicológicas respecto a los varones.

Un estudio realizado en Buenos Aires por Arana, Scappatura et al. (2009) tuvo como objetivo determinar los perfiles de perfeccionismo presentes en 85 estudiantes argentinos de Psicología con el fin de poder identificar los sujetos que poseen un perfil de perfeccionismo adaptativo o funcional y aquellos que presenten un perfil de perfeccionismo desadaptativo o neurótico. Además, se intentó buscar si existía asociación entre la variable discrepancia, característica del perfeccionismo desadaptativo, el malestar psicológico y bienestar psicológico. Para ello se utilizó la Almost Perfect Scale-Revised (APS-R, Arana et al., 2006), el Inventario de Calidad de Vida Percibida (Mikulic, 2006), la Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS-A; Casullo, 2002), el Inventario Estado-Rasgo de Ansiedad (Leibovich de Figueroa, 1991) y Beck Depression Inventory Second Edition (BDI II; Beck et al., 2006). Según los datos recolectados en su estudio el 54% obtuvo perfiles de perfeccionismo (44 sujetos perfeccionistas, 38 no perfeccionistas), siendo de mayor frecuencia el perfeccionismo desadaptativo (31,7%) que el adaptativo (21,9%). Por otra parte, se halló que la variable

discrepancia se asocia significativamente a las variables estudiadas: altas correlaciones positivas con variables ligadas al malestar psicológico y negativas con variables relativas al bienestar psicológico. Es decir, sujetos que puntuaron alto en discrepancia puntuaron bajo en las variables pertinentes al bienestar.

Arana et al. (2007) en su investigación titulada “Perfeccionismo adaptativo y desadaptativo y malestar psicológico en estudiantes universitarios argentinos: un estudio exploratorio utilizando el APS-R” intentaron: por un lado, evaluar la existencia de una asociación entre el perfeccionismo y estados emocionales negativos (medidas de ansiedad y depresión); y por el otro, discriminar sujetos con perfeccionismo adaptativo de aquellos con perfeccionismo desadaptativo a partir de una recodificación de sus variables en relación al distrés psicológico. Para tal fin se utilizó una muestra de 123 estudiantes universitarios argentinos con una edad promedio de 26.8. Los participantes completaron: la Almost Perfect Scale Revised (APS-R; Rice y Slaney, 2002), el Inventario de Depresión de Beck (BDI; Beck et al., 1988) y el Inventario de Estado-Rasgo de Ansiedad (STAI; Spielberger et al., 1983). En cuanto a los resultados, demostraron que existiría una relación significativa entre el perfeccionismo y las medidas de distrés psicológico. No obstante, encontraron que las subescalas estándares y orden no tienen una correlación significativa con las variables de distrés, mientras que para discrepancia se encontró una correlación significativa elevada. Para concluir, las personas que presentaron un perfeccionismo desadaptativo (altos estándares, más alta discrepancia) puntuaron significativamente más alto en las medidas de depresión y ansiedad que el grupo adaptativo.

2.2. Encuadre Teórico

2.2.1 Perfeccionismo

2.2.1.1. Definición y conceptualización del perfeccionismo

El estudio del perfeccionismo, y su correlación con diversas variables psicológicas, ha ido creciendo y profundizándose a lo largo de la historia (Haring et al., como se citó en Arana, Scappatura et al., 2009). Aún no se cuenta con una definición precisa y consensuada del término (Lago et al., 2008), por consiguiente, son numerosas las definiciones que se han propuesto sobre este complejo constructo.

Una de las definiciones más difundida es la que proponen Frost et al. (como se citó en Arana, Keegan et al., 2009). Estos autores definen al perfeccionismo como la “tendencia a establecer altos estándares de desempeño en combinación con una evaluación excesivamente crítica de los mismos y una creciente preocupación por cometer errores” (p.36).

Hollander (como se citó en Pamies y Quiles, 2014) considera al perfeccionismo como “la práctica de exigirse a uno mismo o a los demás una mayor calidad de rendimiento de la que es requerida por la situación” (p.620).

El diccionario de la Real Academia Española (2014) define al perfeccionismo como la “tendencia a mejorar indefinidamente un trabajo sin decidirse a considerarlo acabado”.

Asimismo, la noción de perfeccionismo ha sido conceptualizada desde el punto de vista psicoanalítico por Adler (como se citó en Gonzalez Urbina, 2017), quien lo define como “una herramienta para alzar sentimientos de independencia y maximizar las habilidades con el fin de usarlos para el bien social” (p. 611). Paralelamente, dentro del enfoque del humanismo, Kreger (como se citó en Gonzalez Urbina, 2017) sostiene

que “el perfeccionismo es una herramienta de potencial desarrollo, de actualización, entendiendo esto como la capacidad de actuar y obtener consecuencias de ello” (p. 611).

Siguiendo esta línea, algunos investigadores definen al perfeccionismo como:

Un conjunto de creencias, actitudes, comportamientos e interpretaciones de la realidad relacionados con la autoimposición de estándares de desempeño irrealmente elevados y con la búsqueda de la perfección. Este afán por la perfección se asocia a una estricta autocrítica, a una autovaloración que es contingente a los logros y/o fracasos, al temor a las equivocaciones y al miedo a la evaluación social negativa (Anthony y McCabe; Hewitt y Flett, como se citó en Chemisquy y Oros, 2020, p. 107).

Vinculado a este aspecto, hablar de perfeccionismo implica señalar características tales como la atención selectiva y sobregeneralización de los errores, las autoevaluaciones muy rígidas y una tendencia para el pensamiento dicotómico, todo o nada, donde sólo existe el éxito o el fracaso totales como posibles resultados (Hewitt y Flett, como se citó en Ramos Vargas, 2011). Estos sesgos cognitivos son, en parte, responsables del mantenimiento del perfeccionismo puesto que dan lugar a una percepción negativa de las ejecuciones y de los resultados conseguidos. Esto, además, lleva a un aumento de la autocrítica y a la autoevaluación negativa. Se presenta así un círculo vicioso, en el que el sujeto perfeccionista duda acerca de su rendimiento y anticipa que fracasará lo que, a su vez, refuerza la evaluación crítica y sesgada. Asimismo, en el caso de que logre las metas propuestas, puede suceder que se realice una re-evaluación de los resultados obtenidos y de los estándares autoimpuestos, que da lugar a su minimización (p.ej. “era muy fácil”, “cualquiera lo hubiese hecho”), llevando a establecerse estándares aún más altos (Shafran et al., como se citó en Chemisquy,

2017). De esta manera, se genera un ciclo constante de esfuerzo, fracaso y autocrítica (Rodríguez Campayo et al., 2009).

Un rasgo particular que algunas veces se utiliza para describir a los perfeccionistas es el de dar demasiada relevancia a la precisión, el orden y la organización. Tal característica es definida como la “tendencia a ser meticuloso y exigente y poner un énfasis extremo en la pulcritud” (Hollander, como se citó en Pitoni y Rovella, 2013, p. 335).

En su intento por comprenderlo, diversos autores manifiestan que el perfeccionismo es:

Un conjunto de rasgos claramente negativos tales como sentimientos de culpa, actitud tensa respecto a la ejecución de las tareas, autocrítica, pensamientos de todo o nada, baja autoestima e inhibición de la creatividad, de tal forma que la presentación de los mismos en ciertas personas estaría claramente vinculada a desajustes y trastornos psicopatológicos (Rodríguez Campayo et al., 2009, p.14.

Mientras que otros lo caracterizan como un aspecto positivo para conseguir logros y orientado a la propia mejora (Therry-Short et al., como se citó en Rodríguez Campayo et al., 2009).

Muñoz et al. (2016a) mencionan dos características básicas del perfeccionismo: en primer lugar, las exigencias personales elevadas, es decir, la búsqueda de perfección y establecimiento de altos estándares de rendimiento. Esta característica estaría asociada con procesos y resultados positivos y con indicadores de bienestar subjetivo y buen ajuste psicológico. En segundo lugar, señalan la autoevaluación negativa, relacionada con la preocupación por cometer errores, miedo a la evaluación negativa y la discrepancia entre las expectativas y el rendimiento. Dicha característica se ha identificado generalmente como un rasgo esencialmente disfuncional o desadaptativo.

En este sentido, Arana, Keegan et al. (2009) concuerdan en que esta particular tendencia a la autoevaluación negativa del propio desempeño conduce a un marcado malestar subjetivo e interpersonal.

Por su parte, Mallinger (como se citó en Ramos Vargas, 2011) plantea tres componentes psicológicos que están presentes en el comportamiento perfeccionista. En primer lugar, el componente del desempeño, que se caracteriza por una “necesidad exagerada y rígida de actuar impecablemente, evitando errores, omisiones, o malas decisiones, sobresaliendo en cualquier actividad que sea del interés del individuo” (p.12). En segundo lugar, menciona el componente del carácter definido como una “necesidad sobregeneralizada de ser un ejemplo para uno mismo y para los demás, ser un modelo de creencias y valores, conductas y emociones apropiadas” (p. 12). Por último, propone el componente de meticulosidad, entendido como “una hipervigilancia constante para encontrar errores y limitaciones en las personas, objetos y/o las experiencias de la vida del individuo, que implica una dificultad consistente para disfrutar plenamente de la vida” (p. 13). A su vez, dicho autor sostiene que estos tres componentes conducen a una variedad de patrones de comportamiento, siendo la mayoría de estos desadaptativos o auto-destructivos.

Al respecto, Hewitt et al. (como se citó en Serppe et al., 2017) afirman que el perfeccionismo en su vertiente desadaptativa se relaciona con desórdenes emocionales y sociales que perjudican la adaptación psicológica.

Ahora bien, desear incrementar el propio rendimiento o alcanzar elevados estándares no es lo mismo que ser perfeccionista. Es este persistente deseo de superar ciertos objetivos el que muchas veces ayuda a rendir de manera efectiva en el entorno (Antony y Swinson, 2004). De esta manera, se puede diferenciar entre la búsqueda de la excelencia y el perfeccionismo. Por un lado, la búsqueda de la excelencia se caracteriza

por “el establecimiento de metas elevadas, flexibles y realistas”; mientras que el perfeccionismo consiste “en la fijación de objetivos muy altos, rígidos y poco realistas, cuyo proceso de logro casi no reporta satisfacción, sino que generalmente se acompaña de dudas sobre la calidad de las propias acciones y excesiva preocupación por el desempeño” (Gaudreau, como se citó en Aguilar, 2021, p. 37). Para Mallinger y De Wayze (2010) un saludable deseo de excelencia se manifiesta como una “intención consciente de desempeñarse con competencia. Esta última actitud es flexible y razonable, mientras que el perfeccionismo es perjudicial, rígido y compulsivo” (p. 59).

El perfeccionismo es pensado desde una doble vertiente, a saber: por un lado, como rasgo estable de personalidad; y por otro, como específico a situaciones o dominios en particular (Mitchelson y Burns, como se citó en Arana et al., 2007); impactando de forma adaptativa o desadaptativa sobre la cognición, el afecto y la conducta (Terry-Short et al., como se citó en Lago et al., 2008).

De igual modo, es contemplado como un proceso transdiagnóstico, es decir, un factor de riesgo común o un proceso que puede estar implicado en la etiología, desarrollo y mantenimiento de un gran número de trastornos (Egan et al., como se citó en Muñoz Villena, 2015). Desde esta perspectiva transdiagnóstica se entiende al perfeccionismo como “un aspecto de la cognición o del comportamiento que pueda contribuir al mantenimiento de un trastorno psicológico” (Harvey et al., como se citó en Gonzalez et al., 2013, p. 84). Se ha demostrado en diferentes investigaciones que su aspecto desadaptativo es el que más se asocia con la psicopatología (Chemisquy y Oros, 2020). En definitiva, la búsqueda constante de la perfección lleva a que la persona experimente sentimientos que se vinculan con numerosos problemas de salud mental (Antony y Swinson, como se citó en Aguilar, 2021).

2.2.1.2. Etiología del perfeccionismo

La mayoría de las investigaciones realizadas sobre la etiología del perfeccionismo han demostrado su multicausalidad, siendo diversos los factores que interactúan recíprocamente para aumentar la vulnerabilidad del individuo hacia el desarrollo de éste (García-Fernandez et al., 2016).

Desde esta perspectiva, Flett et al. (como se citó en García-Fernandez et al., 2016) formulan un modelo transaccional en el cual consideran que el perfeccionismo está causado tanto por factores internos como externos al individuo. Esto quiere decir que se desarrollaría a partir de las interacciones entre el sujeto y el ambiente, resaltando el factor familiar.

Dicho lo anterior, una de las hipótesis acerca de la génesis del perfeccionismo radica en las relaciones paterno-filiales que acontecen en el seno familiar durante la infancia, es decir, en las experiencias del niño en su propio entorno familiar (Vicent Juan, 2017).

Con respecto a esta hipótesis, Oros (2005) asevera que el apoyo que reciben los niños perfeccionistas de su seno familiar no actúa como recurso protector, sino que se trata de entornos en los que prevalecen el control hostil, el rechazo, la baja implicación afectiva, la aceptación condicional, la crítica y las demandas exageradas.

En cambio, otros investigadores como Muñoz et al. (2016b), refieren que, si bien los padres con rasgos autoritativos ejercen influencias en el desarrollo de orientaciones perfeccionistas saludables respecto de sus expectativas de logros personales de sus hijos, estas exigencias no son tan excesivas ya que permiten al adolescente una capacidad de autorregulación e internalización de normas propias siendo orientados con afecto y según las necesidades de sus hijos, más allá del éxito o del fracaso.

Kreger (como se citó en Gonzalez Urbina et al., 2017) manifiesta que “un perfeccionismo sano se gestaría a partir de la adecuada guía en la infancia de adultos significativos, contribuyendo a la adquisición de una autoconciencia que de luces de un perfeccionismo como herramienta de autorrealización” (p.611).

Como se ha observado, se destacan dos etapas claves en el aprendizaje o rechazo del perfeccionismo. En primer lugar, el período de la infancia, durante la cual se formalizan los principales hábitos del comportamiento y en segundo lugar, la adolescencia, donde se experimenta una mayor madurez psicológica y se es más consciente de sí mismo y del entorno (Bermejo, como se citó en Aguilar et al., 2012).

Por último, es importante destacar el denominado “modelo de desconexión social”, el cual plantea que el perfeccionismo tiene su origen en vínculos primarios que configuran imágenes mentales negativas del sujeto, que se percibe a sí mismo como inferior, defectuoso e inútil ante la mirada crítica e indiferente de los demás. Por ello, el perfeccionista siente la necesidad imperiosa de ser amado y aceptado socialmente, de pertenecer, evitando el rechazo y el ridículo, lo que podría ser entendido -en este contexto- como un intento de restablecer y reafirmar una imagen positiva de sí mismo por intermedio de la reafirmación de los demás. En conclusión, esta estrategia no logra su finalidad, dado que la sensibilidad y/u hostilidad propia de las interacciones y vínculos personales genera desconexión social objetiva y/o subjetiva (Hewitt et al., como se citó en Chemisquy, 2017).

2.2.1.3. Enfoques teóricos del perfeccionismo

2.2.1.3.1. Perspectivas unidimensionales

Inicialmente se entendió al perfeccionismo como un constructo unidimensional, considerándolo un rasgo caracterológico esencialmente negativo o perjudicial (Arana, Keegan et al., 2009; Galarregui y Keegan, 2012; Scapaturra et al., 2011). Esta

perspectiva se centra en un único factor o dimensión netamente intrapsíquica (Scapaturra et al., 2011).

De esta manera, los efectos negativos del perfeccionismo se han identificado desde hace ya mucho tiempo, tales como los sentimientos de fracaso, indecisión, postergación y vergüenza (Hamachek, como se citó en Muñoz Villena, 2015).

Desde esta concepción unidimensional, Burns (como se citó en Galarregui y Keegan, 2012) describió a los individuos perfeccionistas como “aquellos cuyos altos estándares están fuera del alcance o la razón, que se esfuerzan compulsivamente y sin descanso hacia metas imposibles y que miden su propio valor enteramente en términos de productividad y logro” (p. 72).

Por su lado, Blatt (como se citó en Oros, 2005) también se centró exclusivamente en el aspecto insano de este constructo y lo definió como “el conjunto de creencias acerca de lo que las personas consideran que deben llegar a ser y el nivel de estrictez con que intentan cumplirlo. Estas creencias son absolutistas, rígidas e irracionales” (p.294).

Otros autores como Shafran et al. (como se citó en Ramos Vargas, 2011), plantearon el perfeccionismo clínico, basado en la dependencia casi absoluta del individuo de auto-evaluaciones respecto de elevados estándares auto-impuestos. En caso de que los mismos sean alcanzados, estos logros son reevaluados como si no fuesen lo suficientemente exigentes.

Hewitt et al. están en contra de la postura propuesta por Shafran et al. (como se citó en Vicent Juan, 2017). En primer lugar, mencionan que este modelo únicamente reconoce aspectos centrados en uno mismo, dejando de lado aspectos interpersonales. En segundo lugar, señalan que la definición que plantean no capta adecuadamente la psicopatología fundamental del constructo. Se trata de un “modelo unidimensional

autónomo que pone de relieve la primacía de la cognición, minimiza la importancia de las relaciones dinámicas y hace caso omiso a la plenitud de la experiencia” (pp.43-44).

Este enfoque unidimensional está fuertemente asociado a la psicopatología y predominó en la bibliografía científica durante un largo tiempo (Stoeber y Otto, como se citó en Galarregui y Keegan, 2012). Sin embargo ha ido perdiendo interés y, consecuentemente, se han formulado nuevos modelos conceptuales donde se reconocen dimensiones relativamente independientes dentro del mismo constructo, de modo que no todos sus componentes son considerados necesariamente negativos (Carrasco et al., 2010).

2.2.1.3.2. Perspectivas bidimensionales

Las perspectivas bidimensionales se alejan de la visión tradicional (Caputto et al., 2015) y consideran que el perfeccionismo está conformado por dos dimensiones distintas (Vicent Juan, 2017).

En un principio, Hamachek (como se citó en De Rosa et al., 2012) hizo una distinción acerca de dos tipos de perfeccionismo: una manifestación positiva denominada “perfeccionismo normal” y una negativa llamada “perfeccionismo neurótico”. El primero “se caracteriza por el establecimiento de unas metas elevadas, pero manteniendo una actitud permisiva con los errores” (Gonzalez et al., 2013, p. 82); en tanto que el perfeccionismo neurótico “aunque se plantea las mismas metas, no acepta la posibilidad de fracaso, pues en escasas ocasiones aceptan el logro satisfactorio de dichas metas” (Gonzalez et al., 2013, p. 82).

Slade y Owens (como se citó en Arana et al., 2010) definen el perfeccionismo adaptativo como “una forma predominantemente normal o saludable que aporta beneficios al individuo” (p.18), éste se caracteriza por altos niveles de organización, altos estándares personales y una motivación positiva hacia el logro de metas (Flett y

Hewitt, como se citó en Galarregui y Keegan, 2012). Por lo tanto, la búsqueda de logros y el esfuerzo para alcanzarlos también estarían asociados a la satisfacción personal y a un incremento en la autoestima (Slade y Owens, como se citó en Scapaturra et al., 2011). En oposición, definen el perfeccionismo desadaptativo como “una forma patológica o poco saludable que trae desventajas para el individuo” (Slade y Owens, como se citó en Arana et al., 2010, p. 18), como por ejemplo: dificultad para sentir placer y satisfacción con los resultados obtenidos y sentimientos de inadecuación (Slade y Owens, como se citó en Scapaturra et al., 2011).

Sumado a ello, los perfeccionistas desadaptativos suelen presentar problemas en sus relaciones interpersonales, relacionado a una elevada sensibilidad a la crítica y al fracaso, a sus necesidades de pertenecer y de ser aceptados y a la percepción de que los demás los aceptarán sólo si son perfectos, lo que se pone de manifiesto en la dificultad para establecer y mantener relaciones íntimas, en su alto nivel de ansiedad social, soledad, en las interacciones negativas y la hostilidad que en general presentan estos individuos (Chemisquy, 2017).

Otros autores que investigaron y trabajaron el tema del perfeccionismo son Stoeber y Otto (como se citó en Chemisquy, 2017), quienes distinguieron entre los perfeccionistas sanos e insanos, basándose en dos factores: los afanes o esfuerzos y las preocupaciones perfeccionistas. Por un lado, los perfeccionistas sanos son aquellos que tienen elevados niveles de esfuerzo y bajos niveles de preocupación, mientras que los perfeccionistas insanos presentan altos niveles de los dos factores. Cabe destacar que este último tipo, ante un mínimo fracaso, manifiestan reacciones exageradas, tristeza intensa, frustración, culpa, vergüenza y enojo (Lombardi et al., como se citó en Oros, 2005).

Finalmente, para Gonzales Urbina et al. (2017) comprender este fenómeno implica entenderlo como un “rasgo fluctuante y dinámico cuya variación puede guiar a índices tanto adaptativos como desadaptativos según impliquen manifestaciones que permitan o no el bienestar mental del sujeto” (p.613).

2.2.1.3.3. Perspectivas multidimensionales

Actualmente la mayoría de los investigadores consideran al perfeccionismo como una construcción multidimensional (Arana, Keegan et al., 2009; Arana, Scappatura et al., 2009), en el que se distinguen diferentes dimensiones dentro del mismo. Dichas dimensiones pueden ser de carácter interpersonal, como por ejemplo, la creencia de que los padres realizan juicios y críticas acerca del desempeño y la sensación de que estos fijan altas expectativas para el sujeto; o de carácter intrapersonal, que comprende la preocupación y temor hacia cometer errores, la necesidad excesiva de organización y orden, la fijación de altos estándares y expectativas para el propio desempeño, y dudas sobre si las acciones son realizadas de forma correcta (Frost et al., como se citó en Gonzalez Urbina et al., 2017).

Frost et al. (como se citó en Carrasco et al., 2010) desarrollaron una herramienta para evaluar el perfeccionismo, la Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS), la cual es utilizada ampliamente en la investigación psicopatológica.

El modelo propuesto por Frost et al. (como se citó en Carrasco et al., 2010) reconoce seis dimensiones diferentes del perfeccionismo, a saber:

- 1) Exigencias personales muy elevadas.
- 2) Preocupación excesiva por los errores que conduce al fracaso en diferentes áreas de la vida.
- 3) Tendencia a dudar permanentemente respecto de sus acciones.

4) Expectativas paternas, entendido como percepción de que los propios padres tienen expectativas elevadas sobre uno.

5) Percepción de críticas paternas.

6) Organización, que hace referencia a un énfasis en la importancia del orden y la organización.

A propósito, este modelo plantea que las dimensiones que comprenden elevados estándares personales y preferencia por la organización pueden tener efectos positivos en el sujeto, mientras que otras dimensiones del constructo están vinculadas con diversos problemas psicopatológicos (Frost et al., como se citó en Ramos Vargas, 2011).

Por su lado, Parker (como se citó en Gonzalez Urbina et al., 2017) estableció diferentes asociaciones entre las dimensiones propuestas por Frost. De esta manera, señala que un alto nivel de organización y una baja preocupación por los errores, crítica parental y pocas dudas sobre sus acciones se asociaría con el perfeccionismo adaptativo, mientras que los perfeccionistas con tendencias disfuncionales presentarían una alta preocupación por los errores, estándares personales, expectativas parentales, críticas parentales y dudas sobre sus acciones.

Por otra parte, Flett y Hewitt (como se citó en Lozano Fernández et al., 2012) plantean un modelo de perfeccionismo multidimensional y dinámico en el cual distinguen tres dimensiones:

a) El perfeccionismo orientado hacia sí mismo, caracterizado por una tendencia a exigirse y buscar unos niveles de resultados y ejecución muy altos (“Uno de mis objetivos es ser perfecto en todo lo que hago”).

b) Perfeccionismo orientado hacia los demás al exigir que los demás hagan las cosas perfectamente (“Si pido a alguien que haga algo, espero que lo haga impecablemente”).

c) El perfeccionismo socialmente prescrito o la tendencia a creer que los demás esperan una ejecución perfecta en todo lo que uno haga (“La gente de mi alrededor espera el éxito de todo lo que yo haga”) (p.149).

Para evaluar estas tres dimensiones, los autores formularon la Escala Multidimensional de Perfeccionismo (HMPS) (Lozano Fernández et al., 2012).

Los investigadores sostienen que la principal diferencia entre cada una de estas dimensiones no consiste en el patrón de comportamiento en sí mismo, sino en el objeto al que se dirige la conducta perfeccionista (Rodríguez Campayo et al., 2009).

De acuerdo con Chemisquy (2017), las diferencias individuales en el tipo de perfeccionismo que predomina, se ponen de manifiesto de distintas maneras en las relaciones interpersonales. Así, en los perfeccionistas autorientados tiene prioridad el logro de las metas propuestas por sobre las actividades sociales, siendo competitivos y pocos sensibles a las necesidades del otro. Para los perfeccionistas socialmente prescritos es tan importante ser aceptados, pertenecer y establecer relaciones sociales que su actividad se orienta a ello, aunque muchas veces surge la presión de no poder colmar las expectativas que los demás tienen de sí mismos. Esto los conduce a una mayor exigencia de sí o pueden sentirse injustamente tratados por los demás, generándose conflictos. Por último, los perfeccionistas orientados a los otros no manifiestan malestar en la vida social, pero son muy exigentes con los otros, recurriendo a la crítica y al cinismo que conlleva a la aparición de conflictos o desconexión social.

Cuando el perfeccionismo orientado hacia uno mismo se combina con experiencias vitales negativas o fracasos percibidos, puede provocar dificultades y depresión. Por otra parte, las personas que presentan el segundo tipo de perfeccionismo muchas veces son incapaces de delegar tareas en otras personas, por temor a verse insatisfechos por un rendimiento imperfecto en el trabajo. A su vez, tienden a sufrir problemas de ira excesiva, estrés de relación, y otras dificultades vinculadas a sus altas expectativas acerca de los demás. En cuanto a la tercera dimensión, el perfeccionismo prescrito socialmente, puede vincularse a sentimientos de ira (hacia las personas que se perciben como poseedores de estos estándares elevados), depresión (si los estándares no se ven alcanzados), o ansiedad social (temor a ser juzgados por otras personas) (Antony y Swinson, 2004). De las tres dimensiones, el perfeccionismo socialmente prescrito es el que más riesgo representa para la salud psicológica, debido a su impacto negativo en la vida interpersonal (Chemisquy, 2017).

Según LoCicero y Ashby (como se citó en Aguilar Durán, 2020) es posible distinguir entre un perfeccionismo adaptativo (del que forma parte el perfeccionismo autorientado), vinculado a mayores niveles de felicidad, satisfacción, calidad de vida, bienestar psicológico y autoestima; y, por otro lado, un perfeccionismo desadaptativo (del que forma parte el perfeccionismo socialmente prescrito y, a veces, el perfeccionismo orientado a otros) asociado a la psicopatología, y que provoca un impacto negativo en la salud física y mental de los individuos.

Otro modelo de gran importancia es el formulado por Slaney et al. (como se citó en Arana et al., 2010) quienes proponen que el perfeccionismo está compuesto por tres componentes: altos estándares, orden y discrepancia. Los primeros dos representan el aspecto adaptativo o positivo del perfeccionismo, mientras que el tercer componente representa el aspecto desadaptativo o negativo del constructo. De esta manera, los

perfeccionistas adaptativos se caracterizan por presentar altos estándares de desempeño y baja discrepancia, a diferencia de los perfeccionistas desadaptativos, que poseen altos estándares de desempeño y alta discrepancia (Rice et al., como se citó en De Rosa et al., 2012). Según estos autores, el concepto de discrepancia es entendido como “la distancia percibida entre los propios estándares y expectativas y el desempeño obtenido” (Slaney et al., como se citó en Arana et al., 2010, p.18). Además, consideran que este concepto es el que captura lo esencial y define el aspecto negativo del constructo (Arana et al., 2007).

Por último, basándose en este modelo, crearon un instrumento, la APS-R (Almost Perfect Scale-Revised). La misma evalúa las características psicológicas del perfeccionismo (Lago et al., 2008) y es considerada una escala de gran utilidad clínica ya que la discrepancia permite discriminar entre los individuos perfeccionistas que necesitan ayuda profesional (Arana et al., 2007).

2.2.1.4. Perfeccionismo en estudiantes universitarios

El ámbito universitario es uno de los contextos en los que un gran número de estudiantes informan ser perfeccionistas (Stoeber y Stoeber, como se citó en Aguilar, 2021). Muchos autores se han dedicado a investigar el concepto de perfeccionismo dentro del entorno académico. Por ejemplo, en un estudio realizado por Rice y Slaney (como se citó en Arana, 2008) se encontró que casi un 70 % de los estudiantes universitarios evaluados presentaron un porcentaje muy alto de perfeccionismo. Este resultado evidencia la importancia de entender el papel que tiene el perfeccionismo como un riesgo o como un beneficio para el rendimiento académico.

Es en este ámbito donde el perfeccionismo se desenvuelve con particulares características, entre las que predominan la alta competitividad y una elevada exigencia personal de sus estudiantes (Arana et al., 2010). Además, dicho constructo está asociado

no solo con variables motivacionales, sino también con cogniciones y conductas vinculadas al logro (Bong et al., como se citó en Aguilar Durán y Depablo Marrero, 2020).

No obstante, al estar expuestos constantemente a una enorme presión autopercibida y presentar elevados niveles de exigencia, convierte a los estudiantes en un grupo más vulnerable a estados emocionales negativos (Arana et al., 2007).

Según Arana et al. (2014) los rasgos perfeccionistas que presentan los estudiantes universitarios se manifestarían a través de comportamientos tales como la meticulosidad en el estudio y una excesiva preocupación por obtener elevados niveles de rendimiento.

Miracco et al., (2012) describieron los aspectos “positivos” y “negativos” del perfeccionismo en el contexto académico. Por un lado, en su vertiente adaptativa, se presenta a través de la superación de las propias metas o de la búsqueda de altos niveles de desempeño de un modo flexible. Asimismo, los perfeccionistas adaptativos se caracterizan por tener mejor criterio de realidad y mejor integración académica. Por otro lado, en su vertiente desadaptativa o disfuncional, se define por la discrepancia que existe entre los objetivos de estudio o de rendimiento que se imponen los estudiantes y la percepción que tienen los mismos acerca de su desempeño real o acerca de las posibilidades de alcanzarlos.

De esta manera, los estudiantes que presentan un perfeccionismo desadaptativo se caracterizan por: la rigidez en la imposición de ciertas metas, la escasa tolerancia a no alcanzar las mismas o la realización de valoraciones personales en función del desempeño obtenido en los objetivos propuestos. También tienden a presentar una preocupación excesiva por el nivel de desempeño académico, temor a cometer errores o

a obtener calificaciones más bajas de lo que desearían tener y tienen dificultad en la aceptación de críticas (Miracco et al., 2012).

Como resultado, estas situaciones generan consecuencias negativas en los estudiantes, siendo una de las más comunes la postergación de exámenes o presentaciones por miedo a tener un rendimiento inferior al esperado o esforzarse por lograr un rendimiento "perfecto". Esto implica que la sobreexigencia se acompañe de sentimientos de cansancio y estrés, así como de baja autoestima, pesimismo o culpa; lo que muchas veces conduce a grandes dificultades en el nivel de rendimiento a pesar de las expectativas muy altas asociadas con él (Miracco et al., 2012).

2.2.2. Estrés Académico

2.2.2.1. Consideraciones generales del estrés

En una primera aproximación, el estrés puede ser definido “como un concepto organizador que integra distintas variables y procesos, que permite entender un amplio conjunto de fenómenos de gran importancia en la adaptación humana y animal” (Lazarus y Folkman, como se citó en García Ros et al., 2012 p.144). También se lo describe como “el mecanismo general del organismo para adaptarse a todas las influencias, cambios, exigencias y tensiones a los que podía estar expuesto la persona siendo común en todos estos procesos la forma como el cuerpo trata de adaptarse” (Ortega y Pérez, como se citó en Bedoya Lau et al., 2006, p. 15).

En este sentido, Crespo y Labrador (como se citó en Souto Gestal, 2013), consideran la respuesta de estrés como:

Una reacción inmediata e intensa que se produce frente a situaciones que representan una amenaza, y que implica una movilización general de los recursos del organismo. El estrés constituye, por tanto, una reacción global, que

incluye respuestas fisiológicas, cognitivas y motoras con el objetivo de actuar ante las amenazas y retos que aparecen en el entorno, los denominados estímulos estresores (p. 47).

El estrés suele ser asociado a un gran número de experiencias, tales como: el nerviosismo, la tensión, el cansancio, el agobio y la inquietud; como así también se lo vincula a situaciones de miedo, temor, angustia, pánico, vacío existencial, prisa por cumplir metas y propósitos, incapacidad de afrontamiento o incompetencia interrelacional en la socialización, entre otras (Martínez Díaz y Díaz Gómez, 2007).

Cassaretto et al. (2003) conciben al estrés como:

Un estado producido por una serie de demandas inusuales o excesivas que amenazan el bienestar o integridad de una persona. En el intento de dominar dicha situación se corre el peligro de que los recursos de afrontamiento se vean superados, llevando a una perturbación en el funcionamiento del individuo, lo que podría causarle dolor emocional, enfermedad e incluso la muerte (p. 365).

Del mismo modo, es considerado por otros autores como:

Un conjunto de procesos y respuestas neuroendocrinas, inmunológicas, emocionales y conductuales ante situaciones que significan una demanda de adaptación mayor que lo habitual para el organismo y que son percibidas por el individuo como amenaza o peligro, ya sea para su integridad biológica o psicológica (Trucco, como se citó en Gutiérrez Rodas et al., 2010, p. 9).

Ahora bien, no debe asumirse que toda respuesta de estrés es siempre negativa. De hecho, puede entenderse como una reacción adaptativa esencial para la supervivencia (Franco Taboada, 2015). Cierta nivel de estrés genera un estado de alerta necesario para conseguir un desempeño físico y mental que permita ser productivos y creativos, provocando de este modo una sensación de confianza, de control y de

capacidad para abordar y llevar a cabo tareas, desafíos y demandas concretas (Looker y Gregson, como se citó en Bedoya Lau et al., 2006).

2.2.2.2. Modelos explicativos del estrés

Históricamente se ha intentado abordar el concepto del estrés desde diversas perspectivas. Los modelos propuestos tratan de explicarlo centrándose en diferentes componentes, a saber: el estímulo estresor, la respuesta o la interacción entre el sujeto y su entorno. No obstante, la multiplicidad de conceptualizaciones existentes, estos tres enfoques aportan una visualización del campo de estudio y, a su vez, permiten hablar de una teoría del estrés (Barraza Macías, 2007).

2.2.2.2.1. Teorías basadas en el estímulo

En sus comienzos el estrés fue definido como un estímulo proveniente de acontecimientos negativos, que afectaban al organismo y que tenían carácter universal (Cassaretto et al., 2003). Este enfoque considera al estrés como “cualquier tipo de circunstancia que genera tensión a través de algún estresor, es decir, cualquier estímulo que requiere del organismo una adaptación” (Simón y Miñarro, como se citó en Fernández de Castro de León y Luévano Flores, 2018, p.100). Según Fernández-Abascal (como se citó en Souto Gestal, 2013), el estrés es definido como “cualquier estímulo, externo o interno (tanto físico, químico, acústico, somático o sociocultural), que, de manera directa o indirecta, propicia la desestabilización en el equilibrio del organismo, ya sea de manera transitoria o permanente (p.57).

Siguiendo esta línea, Claude Bernard fue uno de los autores en plantear que lo característico del estrés son los estímulos estresores o situaciones estresantes (Martín, como se citó en Gutiérrez Rodas et al., 2010), sosteniendo que todo organismo viviente tiene una característica innata de autoregulación y una habilidad de mantener un nivel

de estabilidad su medio ambiente interno, a pesar de los constantes cambios externos a los cuales está expuesto (Moscoso, 1998).

Rahe y Holmes (como se citó en Barraza Macías, 2007), por su parte, definieron el estrés como un evento que supone una modificación de su modo habitual de comportamiento y que puede resultar favorecedora de muchas enfermedades. Esta visión del estrés como "ajuste social", hizo posible la creación del concepto de estresor.

Mason (como se citó en Barraza Macías, 2007) también centró sus estudios en los estímulos estresores y fue el primero en considerar a la actividad emocional "como primer mediador y agente que actúa sobre el hipotálamo, responsable a su vez, de la actividad endócrina propia de la reacción biológica del estrés" (p.7). Según su teoría neuroendocrina del estrés no existe una inespecificidad en la respuesta al estrés sino, más bien, lo que existe es una respuesta específica a una multiplicidad de fuentes de estrés.

Conforme a su teoría, el autor explica que para ser considerado como tal, el estresor debe ser inédito y debe haber sido previamente valorado cognitivamente por la persona para que provoque una respuesta. Esta valoración tiene en cuenta las diferencias en las posibles reacciones de dos personas ante una misma situación estresante, o incluso las distintas repuestas que una misma persona pueda tener ante la misma situación en dos momentos distintos (López, como se citó en Barraza Macías, 2008).

Desde esta perspectiva, se entiende que las fuentes generadoras de estrés pueden ser hechos positivos o negativos y se señala que los estresores presentan tres características básicas: la primera característica es el ser intensos, es decir, los estresores son capaces de producir un estado de sobrecarga que impide poder adaptarse a ellos. La segunda característica es que provocan tendencias incompatibles, como, por ejemplo,

aproximarse y alejarse de ciertos objetos o actividades. Por último, son incontrolables, al ser evaluados como excedentes de los propios recursos (Cassaretto et al., 2003).

Por su lado, Elliot y Eisdorfer (como se citó en Souto Gestal, 2013) utilizando los criterios de duración y frecuencia de aparición, exponen la siguiente clasificación de los estímulos estresores:

1. Estresores agudos y limitados en el tiempo. Un hecho concreto e intenso. Por ejemplo, la exposición a una prueba de evaluación o someterse a una intervención quirúrgica.
2. Secuencias estresantes: serie de sucesos que se originan a partir de un acontecimiento desencadenante, como puede ser un divorcio o la muerte de un ser querido.
3. Estresores crónicos intermitentes: son estresores que se repiten con cierta frecuencia, como los periodos de exámenes.
4. Estresores crónicos que se perpetúan en el tiempo, como un ambiente conflictivo en el ámbito laboral o familiar.

Como conclusión, la consideración del estrés como estímulo centra su atención en las características objetivas de los diferentes estímulos, prestando menor atención al papel que desempeñan las características individuales. Así, esta aproximación fomentaría la visión del ser humano como un sujeto pasivo frente a las condiciones externas, sin tener en cuenta los diferentes recursos y habilidades propias y personales de que dispone cada individuo frente al mismo estímulo (como se citó en Souto Gestal, 2013).

2.2.2.2.2. Teorías basadas en la respuesta

Esta corriente teórica, al centrar su atención en la respuesta, considera al estrés como “la manifestación cognitiva, emocional y conductual de estar sometido a tensión”

(García Ros, 2012, p.145). En relación con esto, Walter Cannon describió que lo más importante es la respuesta fisiológica y conductual que los estímulos provocan (Martín, como se citó en Gutiérrez Rodas et al., 2010). Según el autor, “la respuesta fisiológica del estrés nos permite reaccionar ante una situación de emergencia con todo nuestro potencial físico, superar el peligro, y lograr un proceso de adaptación frente a las circunstancias que nos rodean” (Moscoso, 2009, pp.145-146). De este modo, introduce un concepto clave para concebir el estrés: el de homeostasis.

Posteriormente, la noción de homeostasis fue descrita con más detalle por Hans Selye (como se citó en Román Collazo y Hernández Rodríguez, 2011), quien sostuvo que el estrés es un agente desencadenante porque atenta contra dicha homeostasis, dado que implica una respuesta fisiológica del organismo, no específica, estereotipada, con una activación del eje hipotalámico-hipofísico-suprarrenal y del sistema nervioso autónomo. Esta respuesta de adaptación, que tiene como finalidad restaurar el equilibrio interno, se denomina "Síndrome de Adaptación General" (Cassaretto et al., 2003) y comprende “la suma de todas las reacciones sistémicas del cuerpo no específicas, las cuales siguen después de una larga y continua exposición al estrés” (Román Collazo y Hernández Rodríguez, 2011, p.4). Dicho fenómeno está compuesto por tres etapas diferenciadas. En la primera etapa, denominada reacción de alarma, el organismo percibe un agente que identifica como nocivo y genera una reacción de alerta, manifestando diferentes síntomas y movilizándolo defensas para responder a la amenaza. Se caracteriza por ser una reacción intensa y de poca duración. Dado a que esta fase no puede mantenerse por mucho tiempo, se da inicio a la segunda fase llamada resistencia, en la cual el organismo busca adaptarse al agente nocivo o estresor y, a su vez, desaparecen los síntomas iniciales. En esta etapa aumenta el estado de alerta y mejora la capacidad de respuesta física. Por último, si el estresor persiste, se inicia una tercera

fase conocida como agotamiento, en la que reaparecen los síntomas y se produce una ruptura de los procesos de recuperación, lo que puede concluir en diversas patologías, e incluso, en la muerte del individuo (Cassaretto et al., 2003).

En definitiva, uno de los principales aportes de este enfoque radica en que “se identifica el estrés como un proceso dinámico, que evoluciona a lo largo de diferentes etapas en las que se movilizan los recursos de forma secuencial” (Souto Gestal, 2013, p.60).

Más allá de la relevancia que tiene el punto de vista propuesto por Selye, ha sido criticado desde la psicología debido a que se centra única y exclusivamente en la respuesta fisiológica del organismo, sin tener en cuenta los factores psicológicos que intervienen, como, por ejemplo, la percepción subjetiva del carácter nocivo o amenazante del estresor (Martín Monzón, 2007).

Finalmente, si bien los dos modelos teóricos que conceptualizan el estrés son significativos, resultan insuficientes para explicar esta problemática en toda su complejidad (Souto Gestal, 2013). Por tal motivo surgen y se desarrollan otras teorías conocidas como interactivas o transaccionales.

2.2.2.2.3. Teorías basadas en la interacción

Las teorías interaccionistas o transaccionistas sostienen que el estrés es un “proceso que incluye las transacciones entre el individuo y su medio ambiente durante el cual la percepción de amenaza y/o daño ocasiona reacciones físicas y psicológicas. Dichas respuestas se caracterizan por ser de tipo rápido, intuitivo y automático” (Lazarus y Folkman; Taylor, como se citó en Cassaretto et al., 2003, p.366).

Los principales autores en desarrollar este enfoque son Lazarus y Folkman (como se citó en García Ros et al., 2012), quienes definen el estrés como “un conjunto de relaciones particulares entre la persona y la situación, siendo esta última valorada

como algo que grava o excede sus propios recursos y que ponen en peligro su bienestar personal” (p.144). Esta relación puede describirse como dinámica, recíproca y bidireccional (Cassaretto et al., 2003).

Es así que, en el modelo propuesto, toma relevancia el concepto de evaluación cognitiva. “La evaluación cognitiva es un proceso evaluativo que determina por qué y hasta qué punto una relación determinada o una serie de relaciones entre el individuo y el entorno es estresante” (Lazarus y Folkman, como se citó en Berrío García y Mazo Zea, 2011). Dicho en otras palabras, “las situaciones no son en sí mismas estresantes, sino que la persona, con su valoración cognitiva individual, es quien realmente las constituye en estresores” (Dahab et al., como se citó en Aguilar, 2021, p. 40). Esta evaluación se produce de la siguiente forma: en un primer momento, denominado valoración primaria, la persona evalúa e interpreta la situación que le genera estrés. Posteriormente, efectúa una valoración secundaria, en la cual se busca determinar las acciones a realizar para enfrentar el estresor y analizar los recursos o estrategias de afrontamiento (Cassaretto et al., 2003).

El concepto de afrontamiento denota “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas, externas y/o internas, que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo, así como el estado emocional desagradable vinculado a él” (Lazarus y Folkman, como se citó en Fernandez Martinez, 2009, p. 41). Lazarus (como se citó en Barraza Macías, 2007) categoriza las estrategias de afrontamiento en dos grupos. El primer grupo refiere a las estrategias orientadas al problema, esto es, “comportamientos o actos cognitivos dirigidos a gestionar la fuente de estrés” (p.19); mientras que el segundo grupo alude a las estrategias orientadas a la regulación emocional, es decir, “orientadas a provocar un cambio en cómo es percibida y vivida la

situación de estrés, regulando de manera más efectiva las reacciones emocionales negativas” (p.19).

Como conclusión, puede señalarse que esta perspectiva basada en la interacción entre el sujeto y su entorno abandona el punto de vista o posición tradicional del ser humano considerado como sujeto pasivo y víctima de las condiciones ambientales; y centra su atención en los recursos personales que determinan la vulnerabilidad de cada individuo frente a un mismo estímulo estresor (Souto Gestal, 2013).

Finalmente, otro autor de gran relevancia que investiga y se posiciona en este modelo es Barraza Macías (2009). Su teoría será desarrollada al tratar el modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico.

2.2.2.3. Definición del estrés académico

En primer lugar, el estrés académico puede ser definido “como aquél que se produce en relación con el ámbito educativo” (Polo et al., como se citó en García Ros et al., 2012, p. 144).

Según Orlandini (2001) desde la educación preescolar hasta la de posgrado, cuando una persona está en proceso de aprendizaje, experimenta tensión. A esto se le llama estrés académico, y se da tanto en el estudio individual como en el aula escolar.

Siguiendo a Martínez Díaz y Díaz Gómez (2007), se entiende por el término estrés académico al malestar que experimenta un estudiante, como resultado de factores físicos, emocionales (tanto de carácter interrelacional, como intrarrelacional) o ambientales que pueden ejercer una presión significativa en la capacidad de un individuo para lidiar con el contexto educativo respecto al rendimiento académico, a la habilidad metacognitiva para resolver problemas, al duelo, a la presentación de exámenes, a la relación con los compañeros y docentes, a la búsqueda de

reconocimiento e identidad y a la habilidad para relacionar la teoría con la realidad específica abordada.

Por su parte, Román Collazo y Hernández Rodríguez (2011) consideran el estrés académico como:

El proceso de cambio en los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de un conjunto de mecanismos adaptativos individuales e institucionales, producto de la demanda desbordante y exigida en las experiencias de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las instituciones de educación superior, con el propósito de mantener el estado estacionario (estado dinámico del sistema donde se producen entradas y salidas sin modificar de manera considerable las características y propiedades de este) en el proceso educativo (p.11).

Por lo tanto, el estrés académico surge cuando el estudiante percibe que las demandas implicadas en alguna situación relacionada con su aprendizaje en el contexto universitario exceden sus recursos y capacidades, pudiendo provocar pensamientos y emociones negativas que, a su vez, generan una disminución en su rendimiento y productividad (García Ros et al., 2012). Asimismo, esta situación suele ir acompañada de síntomas físicos tales como: ansiedad, cansancio e insomnio. Como resultado, en muchas ocasiones, pueden aparecer dificultades como el desinterés profesional, el ausentismo e incluso la deserción. Por el contrario, si el estudiante percibe positivamente dichas demandas, se motivaría a realizar las tareas académicas e influiría en sus emociones de manera positiva (Zárate Depraect et al., 2017).

Basándose en diferentes autores, Fernández de Castro de León y Luévano Flores (2018) proponen un conjunto de manifestaciones físicas, psicológicas y conductuales del estrés académico. En primer lugar, mencionan las manifestaciones físicas, que

comprenden: incremento del pulso, palpitaciones cardiacas, aumento en la transpiración, aumento en la tensión muscular de brazos y piernas, respiración entrecortada, roce de dientes, trastornos del sueño, fatiga crónica, cefalea y problemas de digestión. En segundo lugar, dentro de las manifestaciones psicológicas se encuentran: inquietud, depresión, ansiedad, perturbación, incapacidad para concentrarse, irritabilidad, pérdida de confianza en sí mismo, preocupación, dificultad para tomar decisiones, pensamientos recurrentes y distractibilidad. Por último, señalan las manifestaciones conductuales, que implican: deterioro del desempeño, tendencia a polemizar, aislamiento, desgano, tabaquismo, consumo de alcohol, ausentismo, propensión a los accidentes, ademanes nerviosos, aumento o reducción del apetito e incremento o disminución del sueño.

En el intento de comprender este concepto, no solo hay que tener en cuenta las condiciones sociales, económicas, familiares, culturales e institucionales en las que está inmerso el estudiante; sino también se debe contemplar su vulnerabilidad frente a otros factores tales como su temperamento, su capacidad para afrontar los conflictos y el apoyo social que recibe (Suárez-Montes y Díaz-Subieta, como se citó en Fernández de Castro de León y Luévano Flores, 2018).

2.2.2.4. Modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico

Barraza Macías (2009) elaboró un modelo teórico específico para explicar el estrés académico, a partir del cual se recupera el carácter procesual y la constitución multidimensional de este constructo. En los estudios realizados por este autor, se expone una serie de postulados que constituyen el núcleo del denominado Programa de Investigación Persona-Entorno del estrés. Es importante destacar que este programa, además de presentar una focalización multidimensional, prioriza una concepción activa de la persona, enfatizando el papel de los procesos cognoscitivos en la relación persona-

entorno (Barraza Macías, 2007). De esta manera el postulado base, que le otorga una identidad de origen a dicho programa, queda expresado de la siguiente manera:

El estrés es conceptualizado como la interacción dinámica que se establece entre la persona y su entorno. En ese sentido el estrés deja de ser algo que se describa, identifique o localice en el entorno (estímulos aversivos) o en la persona (reacciones o indicadores), y pasa a ser un proceso relacional que está sujeto a variables cognoscitivas y contextuales (Barraza Macías, 2007 p.15).

A partir de este postulado base, se derivan otros postulados que dan origen a dos variantes de este programa de investigación: la interaccionalista y la transaccionalista.

Particularmente el autor se posiciona en el modelo transaccional, el cual “se centra en los procesos cognitivos que se desarrollan en torno a una situación estresante que es el resultado de las transacciones entre la persona y el entorno” (Barraza Macías, 2007, p.18).

Según Barraza Macías (2007), estas transacciones están sujetas al impacto del estresor ambiental que está mediado, en primer lugar, por la valoración del estresor por parte de la persona y, en segundo lugar, por los recursos personales, sociales o culturales disponibles para hacer frente a la situación estresante. Cuando una persona se encuentra frente a una situación potencialmente estresante, primero hace una valoración primaria, así pues evalúa el significado de la situación para categorizarla como estresante, positiva, controlable, cambiante o meramente irrelevante. Cuando se percibe como estresante (una amenaza, un desafío, un daño o una pérdida), una evaluación secundaria determinará los recursos y opciones disponibles para el individuo para hacer frente a la situación. Es una evaluación que pretende responder a la pregunta: ¿Qué se puede hacer en este caso? Los resultados de esta evaluación modifican la valoración inicial y propician el desarrollo de estrategias de afrontamiento. El afrontamiento debe

entenderse como esfuerzos cognitivos y conductuales dirigidos a controlar, reducir, minimizar, dominar o tolerar las demandas.

Como se mencionó anteriormente, el autor tomando como base el programa de investigación persona-entorno, formuló el modelo sistémico-cognoscitivista del estrés académico. Este modelo considera al estrés como un concepto tridimensional, el cual permite comprender numerosos fenómenos de gran importancia en la adaptación humana (Barraza Macías, 2008). Por consiguiente, define el estrés académico de la siguiente manera:

El estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos. Primero: el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno, son consideradas como estresores; segundo: esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio). Tercero: ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico (p. 274-275).

2.2.2.5. Estrés académico en estudiantes universitarios

El transcurso de un alumno dentro de una institución educativa suele ser una experiencia que va acompañada regularmente de estrés académico (Barraza Macías, 2008). Para Román Collazo y Hernández Rodríguez (2011), el ámbito académico representa uno de los entornos más estudiados como medio desencadenante de estrés, según sea el nivel de enseñanza.

En el campo socioeducativo son muchos los conflictos y las amenazas que los estudiantes deben afrontar día a día, en la interacción tanto con sus compañeros y

educadores, como así también en su vida familiar y social (Martínez Díaz y Díaz Gómez, 2007).

Los estudios superiores representan el punto culminante del estrés académico por la presencia de gran cantidad de trabajo, pero también, porque coinciden con una etapa en la que el universitario debe enfrentarse a muchos cambios en su vida (Arnett, como se citó en Pulido Rull et al., 2011), tales como el proceso de separación de la familia, el ingreso al mercado laboral y la adaptación a un medio poco habitual (Beck et al., como se citó en Pulido Rull et al., 2011).

En relación con ello, Gutiérrez Rodas et al. (2010) considera que el ingreso a la universidad puede perjudicar la salud mental de los estudiantes puesto que las exigencias académicas, las dificultades en el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de destrezas conducen a situaciones de éxito o fracaso. Al mismo tiempo, los cambios en el ritmo de estudio, la intensidad horaria, la exigencia de los docentes, la presión y competitividad entre compañeros, los cambios en los horarios de alimentación y en los ciclos de sueño y vigilia también pueden alterar o poner en riesgo el estado de salud de los alumnos.

El estudiante comienza a sentir estrés cuando estima que los requerimientos de una situación exceden sus recursos y capacidades. Si la diferencia es muy evidente, sus pensamientos y emociones serán negativos y, en consecuencia, su esfuerzo y productividad disminuirán. Cuando el estrés tiene efectos negativos y perjudiciales sobre la salud se lo denomina distrés. Este puede manifestarse en una intensa ansiedad que dificulta diversos procesos; que, a su vez, disminuyen el rendimiento académico, como la concentración, la memoria, llegando incluso a generar trastornos psicossomáticos (García Ros et al., 2012). Dentro de los trastornos psicobiológicos

pueden mencionarse los trastornos gastrointestinales, dolor de espalda, fatiga, disfunciones sexuales, etc. (Selye, como se citó en Vidal-Conti et al., 2018).

De Rearte y Castaldo (como se citó en Benhaim et al., 2021) diferencian tres tipos principales de efectos negativos: en la esfera conductual, cognitiva y fisiológica. En el plano conductual, los efectos suelen estar asociados al cansancio y a comportamientos tales como dormir de más, estar distraído, enojado o sentir algún malestar. Asimismo, los estudiantes suelen cambiar su estilo de vida al estar próximos a períodos de exámenes. En consecuencia, sus hábitos se tornan insalubres e incurren, por lo general, al consumo excesivo de cafeína, tabaco y/o sustancias psicoactivas. En el plano cognitivo, comienzan a cuestionarse sobre aspectos relacionados a la elección de su carrera, su desempeño o también surgen dudas respecto de si será capaz de terminar sus estudios, entre otros interrogantes. Por último, en el plano fisiológico, cada organismo reacciona de manera individual ante la presión del entorno, causando diferentes alteraciones y trastornos.

Por otro lado, con respecto a los principales estresores académicos se destacan: la sobrecarga de tareas académicas, la falta de tiempo para realizar el trabajo académico, los exámenes y evaluaciones de los profesores, la realización de trabajos obligatorios (Alfonso Águila et al., 2015), las exigencias del aprendizaje, la competitividad grupal, la exposición de trabajos y la intervención en clase, el exceso de responsabilidad y la búsqueda de empleo, entre otros (Feldman et al., como se citó en Parra y Rodrigues, 2014).

Es así que en este escenario intervienen diversas variables que interactúan entre sí, entre ellas se encuentran las del contexto, como, por ejemplo, las exigencias académicas o los recursos y servicios de los centros; y por otro lado, las relacionadas al propio individuo, tales como la preparación previa, el compromiso y la motivación

hacia la carrera y las estrategias de afrontamiento (García Ros et al., 2012). Labrador (como se citó en Martín Monzón, 2007) realiza una clasificación de los diferentes factores implicados en todo el proceso del estrés, que permiten afrontar con mayor o menor éxito este período. Entre ellos incluye: los moderadores biológicos (como, por ejemplo, la edad o el sexo), los factores psicosociales (tales como las estrategias de afrontamiento o el apoyo social), los componentes psicoeducativos (así como el autoconcepto académico o el tipo de estudio) y por último, variables socioeconómicas (por ejemplo, el lugar de residencia o el beneficio de becas).

Cada estudiante tiene una percepción o valoración particular de las circunstancias que considera fuentes de estrés. Frente a estas situaciones, busca desplegar diferentes estrategias con el fin de evitar, disminuir o soportar las demandas que exige el contexto universitario, es decir, desarrolla y adquiere continuamente nuevos recursos de afrontamiento que le permiten cumplir adecuadamente sus responsabilidades (Aguilar, 2021; Souto Gestal, 2013).

De esta forma, como se ha mencionado, el estrés académico repercute en el alumnado, generando actitudes positivas y negativas frente a situaciones que generalmente sobrepasan su capacidad de presión y resistencia. En los casos en que el alumno logre afrontar dicha resistencia y la convierta en un aprendizaje, experimentará lo que se define como eutrés o estrés positivo, influyendo de manera positiva en el proceso de afrontamiento (Aguilar Castro, 2018; García Ros et al., 2012). Al presentar cierto nivel de estrés, le garantizará un estado de alerta adecuado que le permitirá alcanzar metas y aspiraciones planteadas a corto, mediano y largo plazo (Alfonso Águila et al., 2015).

2.2.3. Perfeccionismo y estrés académico

La relación entre perfeccionismo y estrés puede explicarse debido a la vulnerabilidad psicológica que el perfeccionismo conlleva. Por consiguiente, los perfeccionistas recurren a estrategias que resultan ineficaces para afrontar situaciones adversas, reaccionando de modos que mantienen la experiencia estresante (Dunkley et al.; Sirois y Molnar, como se citó en Aguilar, 2021).

Algunos autores concuerdan en que los aspectos disfuncionales del perfeccionismo son los que se asocian con el estrés (Bieling et al., como se citó en Muñoz y González, 2017). Por ejemplo, Arana, Scappatura et al. (2009) han encontrado que algunas dimensiones específicas de perfeccionismo se vinculan con el estrés general, produciendo un aumento en sintomatología depresiva o afecto negativo. A su vez, estos autores hacen énfasis en la gran importancia que tiene el perfeccionismo como problema psicológico, ya que se pueden vislumbrar las múltiples consecuencias clínicas que produce en los individuos.

Chemisquy (2017), por su parte, plantea que los perfeccionistas anticipan el estrés dado que tienden a evaluar su desempeño pensando que será negativo. Al mismo tiempo, la respuesta al estrés provoca mayor malestar ante los errores y fracasos. Por ende, considera que los perfeccionistas adaptativos también se ven expuestos a altos niveles de estrés, incrementando su vulnerabilidad a la psicopatología.

2.2.3.1. Perfeccionismo y estrés académico en estudiantes universitarios

El estudio del perfeccionismo y estrés académicos en estudiantes universitarios resulta de gran relevancia debido a que los estudiantes se ven implicados en muchas circunstancias en las cuales pueden suscitar el desarrollo de estos fenómenos.

La importancia de estos constructos en relación con la población estudiantil ha sido destacada en diversas investigaciones. Flett et al. (como se citó en Arana,

Scappatura et al., 2009) han subrayado la relación del perfeccionismo con creencias irracionales que causan distrés psicológico en los estudiantes. Arana et al. (2007) corroboraron una relación positiva entre perfeccionismo y estrés académico en universitarios argentinos. Asimismo, Aguilar Durán (2020) encontró que el perfeccionismo académico y su dominio autororientado se correlacionan positivamente con el estrés ante las evaluaciones; mientras que el perfeccionismo socialmente orientado se asoció en forma positiva con el estrés académico y con sus facetas de estrés general, ante los exámenes y ante responsabilidades académicas. En el estudio realizado por Parra y Rodrigues (2014) a estudiantes universitarios venezolanos, se halló que altos niveles de perfeccionismo académico se asocian con una mayor percepción de estrés; al igual que la población universitaria evaluada por Elvira-Valdés (como se citó en Aguilar Durán, 2020), en el que además de corroborar una relación positiva entre perfeccionismo y estrés, se encontró al perfeccionismo como predictor del estrés académico.

Para Muñoz et al. (2016b), la tendencia a percibir elevadas expectativas paternas y presentar una excesiva preocupación por cometer errores, predice de forma significativa la percepción de estrés del estudiante, influyendo sobre la manifestación de estrés. Así también, otros factores tales como las dudas sobre la calidad de las propias acciones y los elevados estándares personales evidencian una relación significativa respecto al estrés (Pitoni y Rovella, 2013).

De acuerdo con Aguilar (2021), ser perfeccionista en el ámbito académico probablemente suscita en el sujeto un elevado nivel de tensión vinculado al esfuerzo por cumplir las metas propuestas. A su vez, es posible que en este contexto repleto de exigencias y, por lo tanto, considerado fuente de estrés, promueva el establecimiento de elevados estándares de desempeño.

En conformidad con esta postura, los estudiantes se enfrentan a diversas demandas y exigencias en búsqueda de un desempeño académico ideal. Esto hace que se esfuercen cada vez más por alcanzar mejores resultados, originando así la presencia del estrés (Miracco et al., 2012; Parra y Rodrigues, 2015).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Tipo de Investigación

La presente investigación, se llevó a cabo siguiendo un enfoque cuantitativo.

Según la profundidad de los objetivos, se clasifica como descriptivo correlacional y comparativa, dado que se propuso caracterizar el perfeccionismo y el estrés académico en estudiantes universitarios, establecer si existen diferencias según sexo en dichas variables y determinar si existe una asociación significativa entre las mismas.

En lo que concierne a su naturaleza temporal, se trata de un estudio de tipo transversal, debido a que las mediciones se realizaron en un momento determinado y de una sola vez.

Considerando el tipo de fuente, puede clasificarse como un estudio de campo, ya que la información fue proporcionada directamente por los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná.

3.2. Muestra

El procedimiento de selección utilizado fue no probabilístico, de tipo intencional, dado que las unidades de observación se seleccionaron en base a los criterios preestablecidos por la investigadora.

La muestra estuvo compuesta por 128 estudiantes de la ciudad de Paraná.

Las edades de los participantes oscilaban entre los 18 y los 45 años, siendo el promedio de edad 23.87 (DT= 4.34) (Ver Tabla 1).

Tabla 1.

Mínimo, máximo, media y desvío típico de la edad de los participantes

	Mínimo	Máximo	Media	Desvío estándar
Edad	18	45	23.87	4.34

En cuanto a la distribución según sexo puede observarse que la mayoría (76%, n=97) eran mujeres y la minoría (24%, n=30), varones (Ver Tabla 2 y Figura 1).

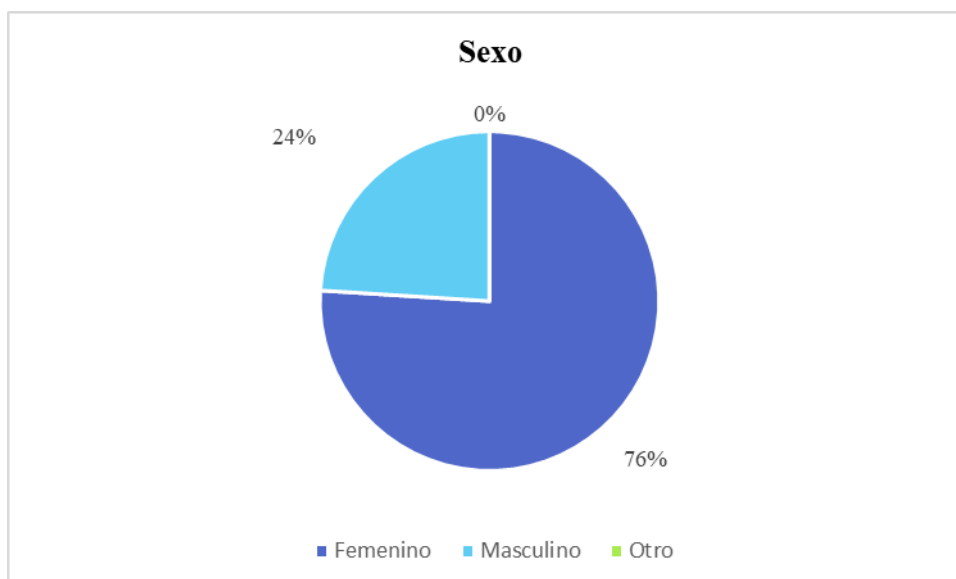
Tabla 2.

Distribución de la muestra según el sexo de los participantes

Género	F	%
Masculino	30	24
Femenino	97	76
Total	128	100

Figura 1.

Distribución de la muestra según el sexo de los participantes



Con respecto al estado civil de los participantes, la mayoría reportó estar soltero/a (56%, n=72), mientras que el 33% (n=42) se encontraban de novio/a. Además, el 9% (n=11) informó estar conviviendo, un 1% (n=2) casado/a, y por último, un 1% (n= 1) divorciado/a (Ver Tabla 3 y Figura 2).

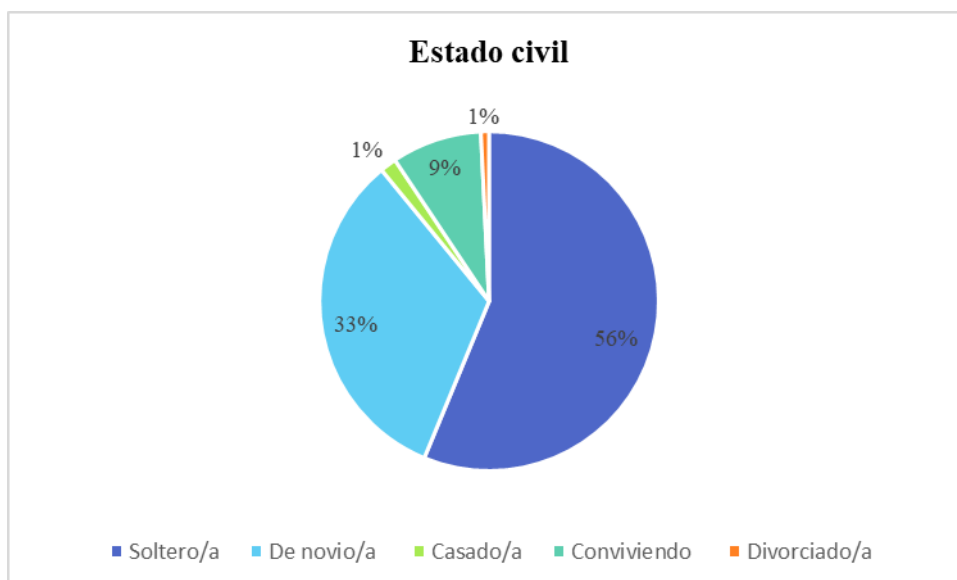
Tabla 3.

Distribución de la muestra según el estado civil de los participantes

Estado civil	F	%
Soltero/a	72	56
De novio/a	42	33
Casado/a	2	1
Conviviendo	11	9
Divorciado/a	1	1
Total	128	100

Figura 2.

Distribución de la muestra según el estado civil de los participantes



Teniendo en cuenta la paternidad de los estudiantes, el 96% (n=123) no tenían hijos, mientras que sólo el 4% (n=5) sí tenía (Ver Tabla 4 y Figura 3).

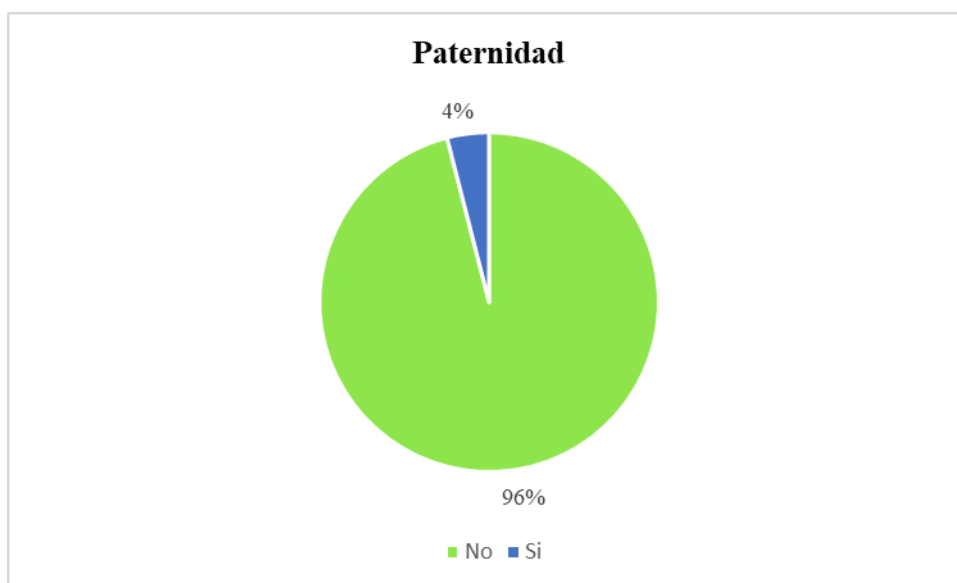
Tabla 4.

Distribución de la muestra según la paternidad de los participantes

Paternidad	F	%
No	123	96
Sí	5	4
Total	128	100

Figura 3.

Distribución de la muestra según la paternidad de los participantes



Por otra parte, según la carrera que cursaban los estudiantes, el 25% (n=32) estudiaba Licenciatura en Psicología, el 7% (n=9) Abogacía, el 6% (n=7) Licenciatura en Psicopedagogía y un 5% (n=7) Contador Público. El 57% restante se repartía entre las carreras de: Administración de Empresas, Licenciatura en Recursos Humanos, Profesorado Superior, Tecnicatura Universitaria en Acompañante Terapéutico,

Licenciatura en Ciencias Políticas, Relaciones Internacionales, Bioingeniería, Bibliotecología, Ingeniería Civil, Licenciatura en Trabajo Social, Licenciatura en Comunicación Social, Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, Profesorado de Inglés, entre otras (Ver Tabla 5 y Figura 4).

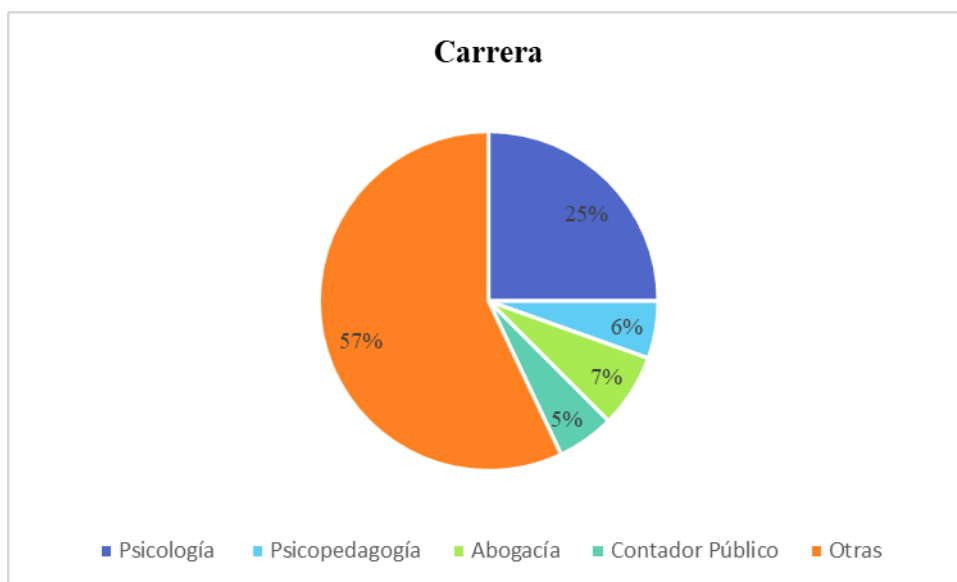
Tabla 5.

Distribución de la muestra según la carrera que cursaban los participantes

Carrera	F	%
Psicología	32	25
Psicopedagogía	7	6
Abogacía	9	7
Contador Público	7	5
Otras	73	57
Total	128	100

Figura 4.

Distribución de la muestra según la carrera que cursaban los participantes



Considerando el año de carrera, la mayoría de los estudiantes se encontraban cursando tercer año (26%; n=33) y quinto año (26%; n=33), mientras que el 22% (n=28) cursaba primer año. Seguido por un 19% (n=25) que pertenecía a cuarto año y, finalmente, un 7% (n=9) se encontraba en segundo año (Ver Tabla 6 y Figura 5).

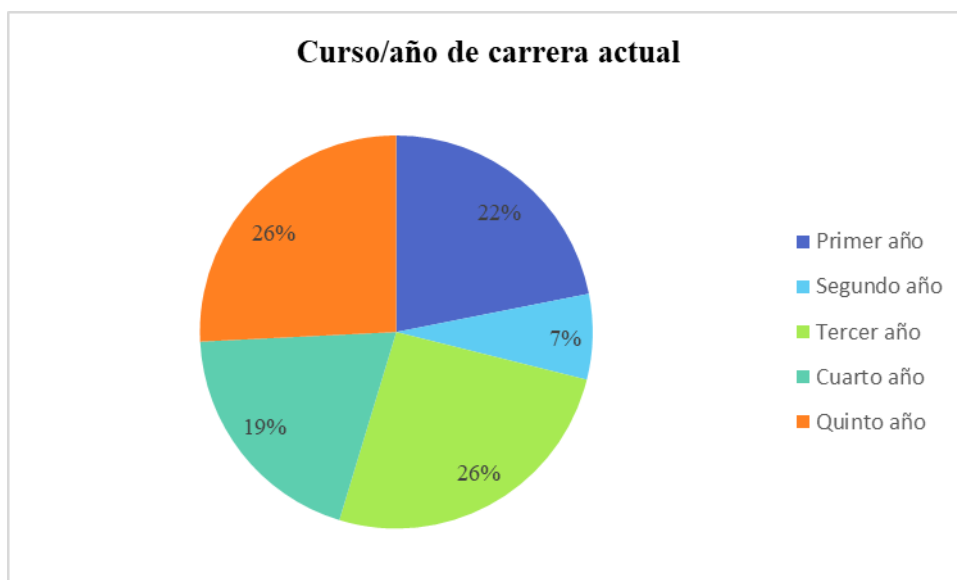
Tabla 6.

Distribución de la muestra según el curso/año de carrera actual

Curso/año	F	%
Primer año	28	22
Segundo año	9	7
Tercer año	33	26
Cuarto año	25	19
Quinto año	33	26
Total	128	100

Figura 5.

Distribución de la muestra según el curso/año de carrera actual



En relación a cómo se autodefinen como estudiantes, el 48% (n=62) de los participantes se percibieron como “Buenos”. Por otro lado, el 28% (n=36) se calificó como “Regular”, el 23% (n=29) como “Muy bueno”, y por último, un solo estudiante se definió como “Malo” (1%; n=1) (Ver Tabla 7 y Figura 6).

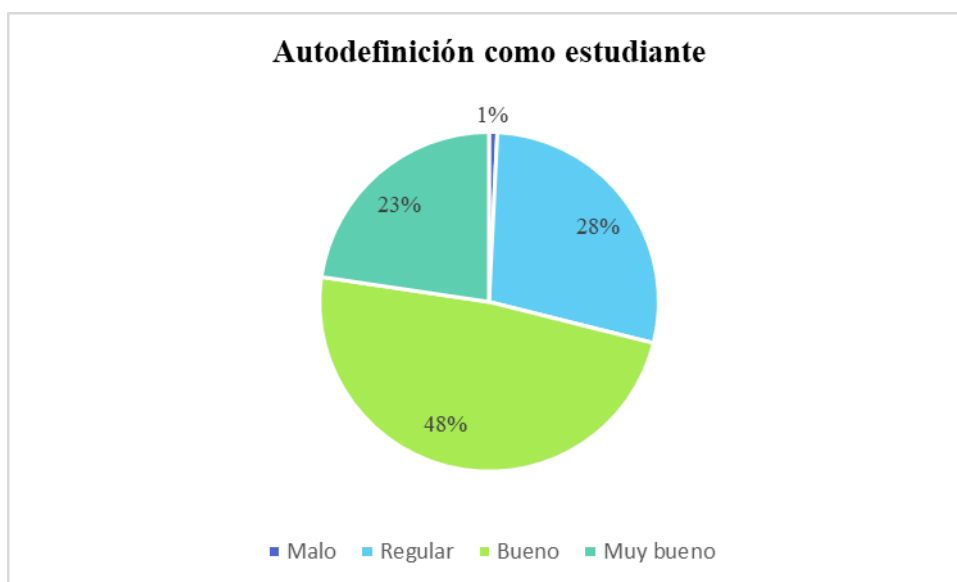
Tabla 7.

Distribución de la muestra según autodefinición como estudiante

Autodefinición como estudiante	F	%
Malo	1	1
Regular	36	28
Bueno	62	48
Muy bueno	29	23
Total	128	100

Figura 6.

Distribución de la muestra según autodefinición como estudiante



De los estudiantes que conformaron la muestra, el 51% (n=65) trabaja, mientras que el resto informó no trabajar, constituyendo el 49% (n=63) (Ver Tabla 8 y Figura 7).

Tabla 8.

Distribución de la muestra según situación laboral actual

Situación laboral actual	F	%
Si	65	51
No	63	49
Total	128	100

Figura 7.

Distribución de la muestra según situación laboral actual



3.3. Técnicas de Recolección de Datos

Para recabar información acerca del perfeccionismo de los estudiantes universitarios, se administró la adaptación argentina de la Almost Perfect Scale-Revised (APS-R) de Slaney et al., realizada por el equipo de Arana et al. (2009).

El instrumento está compuesto por 23 ítems que se distribuyen en una escala, con formato de respuesta de tipo Likert (desde 1= fuertemente en desacuerdo, a 7= fuertemente de acuerdo). Dicha escala presenta tres subescalas: Altos estándares (AE), Orden (O) y Discrepancia (D). La primera subescala (7 ítems) evalúa la presencia de

estándares elevados de desempeño. La segunda subescala (4 ítems) mide la preferencia por el orden y la pulcritud. La última subescala Discrepancia (12 ítems), evalúa el grado en que los entrevistados se perciben a sí mismos como incapaces para alcanzar sus propios estándares de desempeño. Este instrumento permite discriminar entre perfeccionistas adaptativos, perfeccionistas desadaptativos y no perfeccionistas.

En cuanto a la confiabilidad y validez del instrumento, los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios apoyaron la estructura interna de la escala representando una solución de tres factores. Los coeficientes de estructura de todos los reactivos oscilaron entre .42 y .88 (Slaney et al., como se citó en Arana, Keegan et al., 2009). Los coeficientes alfa de Cronbach fueron .91 para Discrepancia, .85 para Altos Estándares, y .82 para Orden, indicando niveles aceptables de consistencia interna (Slaney et al., como se citó en Arana, Keegan et al., 2009). La confiabilidad test-retest osciló entre puntajes de .72 y .87 en intervalos de tres a diez semanas (Grzegorek et al.; Rice y Aldea, como se citó en Arana, Keegan et al., 2009).

Por otra parte, la intercorrelación entre factores fue muy débil, sólo obteniendo una correlación modesta entre AE y O, sugiriendo así que las dimensiones son virtualmente independientes (Slaney et al., como se citó en Arana, Keegan et al., 2009). Otros estudios brindaron información adicional confirmando la estructura factorial del APS-R. La validez predictiva del instrumento fue superior a otras medidas de perfeccionismo (Slaney et al., como se citó en Arana, Keegan et al., 2009).

Para evaluar el estrés académico de los estudiantes, se aplicó el Inventario SISCO del Estrés Académico, creado por Barraza Macías (2007). Este instrumento posee 31 ítems distribuidos de la siguiente manera: a) El primero de ellos sirve de filtro y, en términos dicotómicos (sí-no) permite determinar si el sujeto es candidato o no a responder el inventario. b) La segunda sección contiene un ítem que, en un escalamiento

tipo Lickert de cinco valores numéricos (del 1 al 5, donde 1= “Poco” y 5= “Mucho”), apunta a identificar el nivel de intensidad del estrés académico. c) La tercera sección incluye ocho ítems, con un escalamiento tipo Lickert de cinco valores categoriales (1=“Nunca”; 2= “Rara Vez”; 3= “Algunas veces”; 4= “Casi siempre; 5= “Siempre”) que permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores. d) La cuarta sección cuenta con quince ítems que permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor. e) Finalmente, la quinta sección consta de seis ítems que permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamientos. La cuarta y quinta sección presentan similar escalamiento tipo Lickert de cinco valores numéricos que la tercera sección.

Se obtuvo una confiabilidad por mitades de .87 y una confiabilidad en alfa de Cronbach de .90. Estos niveles de confiabilidad pueden ser valorados como muy buenos o elevados (Barraza Macías, 2007).

En cuanto a la validez se recolectó evidencia basada en la estructura interna a través de tres procedimientos: análisis factorial, análisis de consistencia interna y análisis de grupos contrastados. Los resultados confirman la constitución tridimensional del Inventario SISCO del estrés académico a través de la estructura factorial obtenida en el análisis correspondiente, lo cual coincide con el modelo conceptual elaborado para el estudio del estrés académico desde una perspectiva sistémico-cognoscitivista (Barraza Macías, 2007). Se confirmó la homogeneidad y direccionalidad única de los ítems que componen el inventario a través del análisis de consistencia interna y de grupos contrastados. Estos resultados centrados en la relación entre los ítems y el puntaje global del inventario permiten afirmar que todos los ítems forman parte del constructo

establecido en el modelo conceptual construido, en este caso, el estrés académico (Barraza Macías, 2007).

Finalmente, se administró un Cuestionario Estructurado Sociodemográfico con la finalidad de recabar datos que permitieran caracterizar la muestra seleccionada y que resultaran útiles a la investigación, como, por ejemplo: edad, sexo, estado civil, carrera, curso, etc.

3.4. Procedimientos de Recolección de Datos

El primer contacto con los participantes se realizó por medio de redes sociales (Whatsapp, Instagram). Debido al contexto de pandemia por COVID-19, la recolección de datos se llevó a cabo de forma virtual vía link, mediante la plataforma Google Forms durante los años 2020 y 2021.

A fin de garantizar la participación voluntaria de los estudiantes, en la primera sección del formulario se presentó el consentimiento informado, en el cual se explicó brevemente el objetivo del estudio, el investigador a cargo y el contexto institucional. Además, se especificó la participación requerida a los estudiantes y se aseguró el anonimato y la confidencialidad de los datos brindados, enfatizando que la utilización de los datos se realizaría única y exclusivamente para fines académicos. Solo podían continuar con el completamiento del formulario los alumnos que hubieran dado su consentimiento.

3.5. Procedimientos de Análisis de Datos

Una vez recabados los datos a través de la implementación de los instrumentos, se procedió a realizar el procesamiento electrónico de la información recabada,

utilizando el programa SPSS (Statistical Package for the Social Science), versión 22.0, estableciendo un nivel de significación menor a .05.

Para caracterizar la muestra y describir los niveles de perfeccionismo y de estrés académico en los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná, se realizaron análisis de estadística descriptiva básica, informando puntajes mínimos y máximos, frecuencias, porcentajes, medias y desvíos típicos.

A su vez, se realizó un análisis de contenido de las respuestas a preguntas abiertas con respecto a: 1) Los principales estresores asociados a las actividades académicas en los estudiantes universitarios y 2) Las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes para abordar los estresores académicos.

Para determinar si existen diferencias según sexo en los niveles de perfeccionismo de los estudiantes, se realizó un Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA).

Para establecer si existen diferencias según sexo en el estrés académico de los estudiantes se realizó un análisis de prueba t de Student para muestras independientes.

Para determinar si existe una asociación estadísticamente significativa entre el perfeccionismo y el estrés académico de los estudiantes, se llevó a cabo un análisis de correlación de Pearson.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

A continuación, se expondrán los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recabados, agrupados de acuerdo con los objetivos planteados en la presente investigación.

4.1. Perfeccionismo en los estudiantes universitarios

El primer objetivo de la presente investigación consistió en caracterizar el perfeccionismo en estudiantes universitarios de Paraná. Los resultados encontrados permiten afirmar que sólo el 28% (n=36) de los estudiantes podía caracterizarse como ‘perfeccionistas’, mientras que la mayoría (72%, n=92) eran ‘no perfeccionistas’. (Ver Tabla 9 y Figura 8).

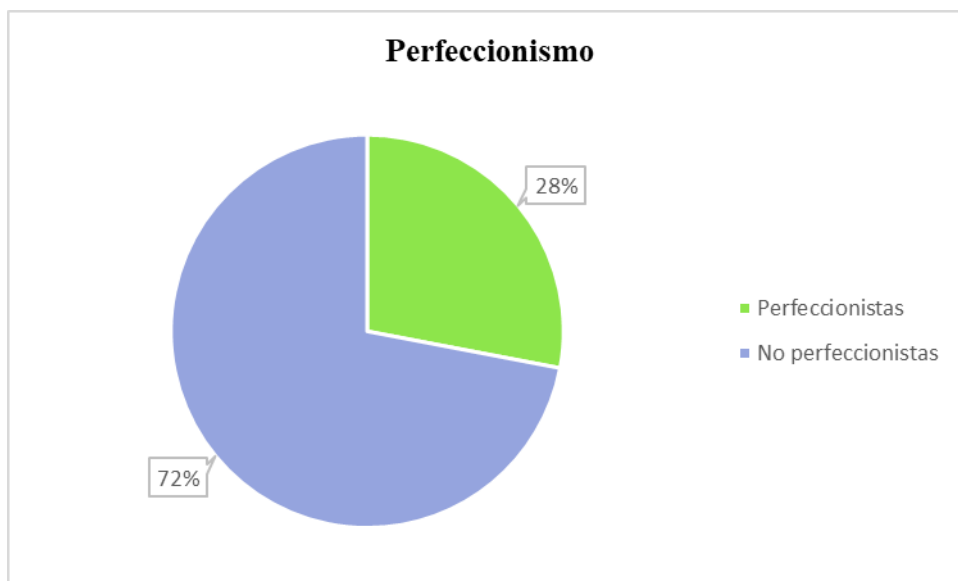
Tabla 9.

Frecuencias y porcentajes de perfeccionismo en los estudiantes universitarios

Perfeccionismo	F	%
Perfeccionistas	36	28
No perfeccionistas	92	72
Total	128	100

Figura 8.

Porcentajes de perfeccionismo en los estudiantes universitarios



Asimismo, entre los 36 estudiantes 'perfeccionistas', se encontró que el 50% (n=18) presentaba un perfeccionismo desadaptativo y el 50% (n=18) mostraba un perfeccionismo adaptativo (Ver Tabla 10 y Figura 9).

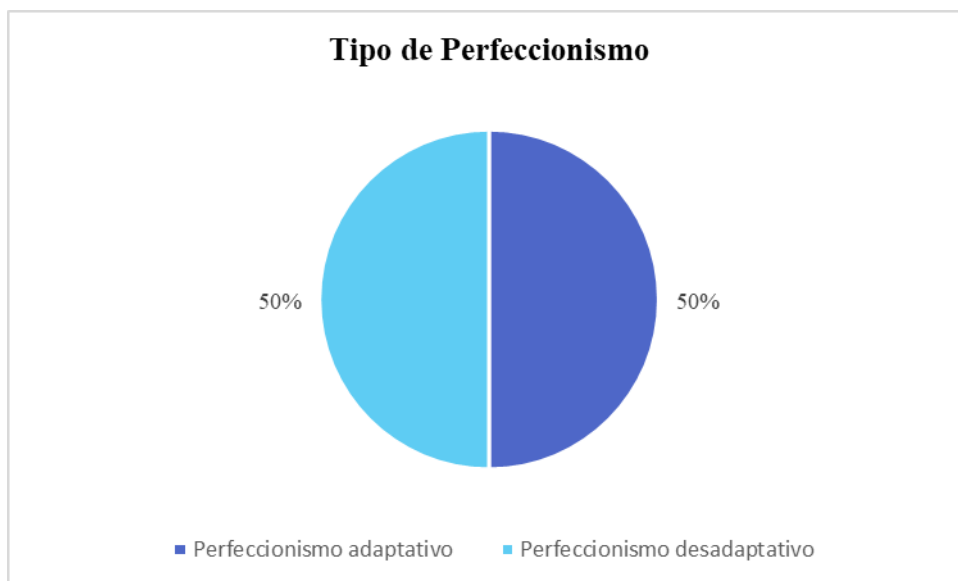
Tabla 10.

Frecuencias y porcentajes de tipo de perfeccionismo en los estudiantes universitarios

Tipo de perfeccionismo	F	%
Perfeccionistas adaptativos	18	50
Perfeccionistas desadaptativos	18	50
Total	36	100

Figura 9.

Porcentajes de tipo de perfeccionismo en los estudiantes universitarios



4.2. Estrés académico en estudiantes universitarios

Con respecto al segundo objetivo del estudio, que pretendía describir el estrés académico que presentan los estudiantes universitarios de Paraná, los resultados encontrados permiten afirmar que, en una escala de puntajes posibles entre 1 y 5, los estudiantes universitarios presentaron una media de estrés general de 2.15 (DT= .46) (Ver Tabla 11).

Tabla 11.

Mínimo, máximo, media y desvío típico del índice de estrés generalizado en los estudiantes universitarios

	Mínimo	Máximo	Media	Desvío estándar
Índice de estrés general	1.16	3.41	2.15	.46

Por otra parte, los resultados encontrados permiten afirmar que la mayoría (56%, n=71) de los estudiantes universitarios presentaban un nivel de estrés académico

profundo, seguidos por los que presentaban un nivel moderado (28%, n=36) y la menor proporción presentaban un nivel leve (16%, n=21) (Ver Tabla 12 y Figura 10).

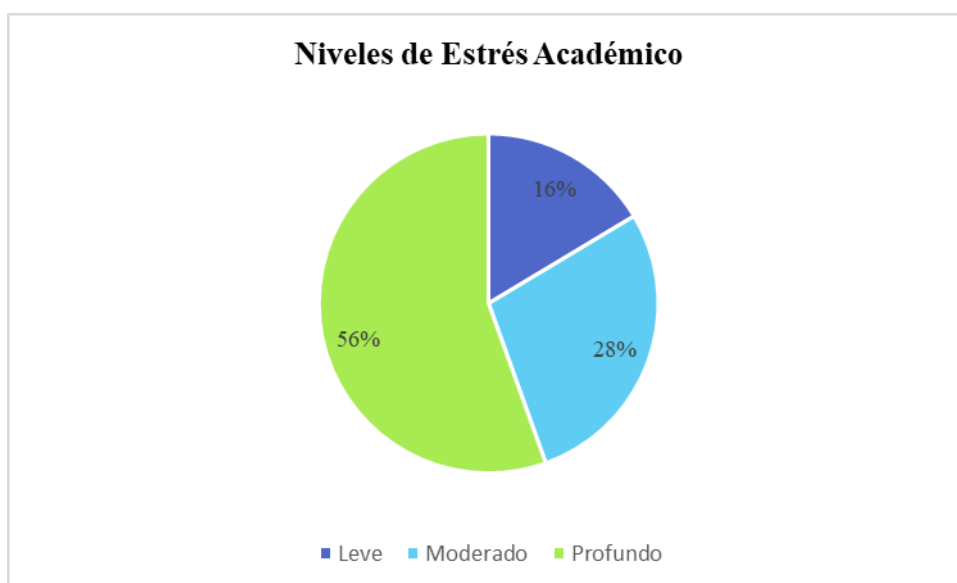
Tabla 12.

Niveles de estrés académico de los estudiantes universitarios

Nivel de Estrés Académico	F	%
Leve	21	16
Moderado	36	28
Profundo	71	56
Total	128	100

Figura 10.

Niveles de estrés académico de los estudiantes universitarios



Además, se puede afirmar que la mayoría (55%, n=69) de los estudiantes universitarios experimentaban el estrés con una intensidad de preocupación o nerviosismo alta o medianamente alta, seguidos por un 37% (n=46) que lo hacía con una intensidad moderada. Finalmente, sólo un 8% (n=10) experimentaban el estrés con una intensidad baja o medianamente baja (ver Tabla 13 y Figura 11).

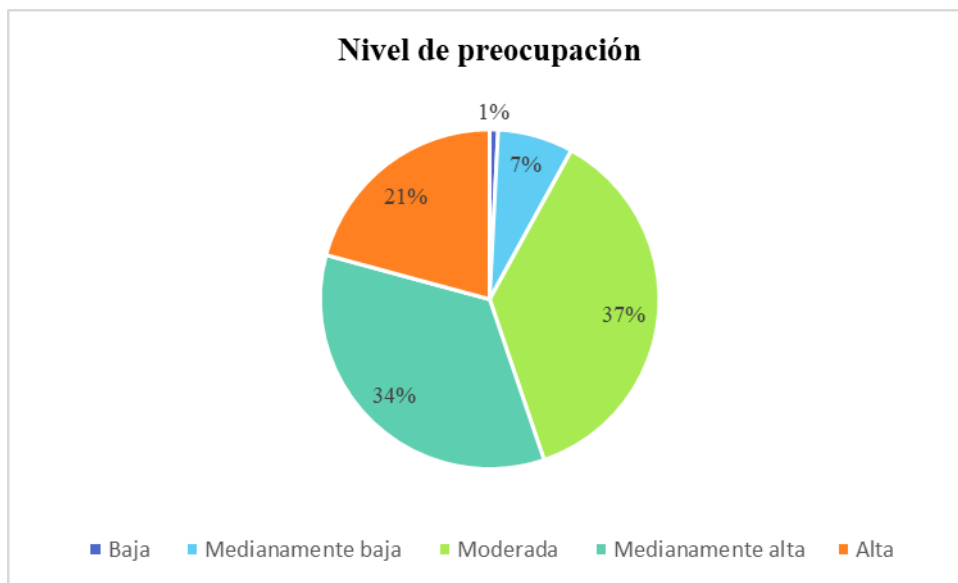
Tabla 13.

Intensidad de la preocupación experimentada por los estudiantes universitarios

Nivel de preocupación	F	%
Baja	1	1
Medianamente baja	9	7
Media	46	37
Medianamente alta	43	34
Alta	26	21
Total	125	100

Figura 11.

Intensidad de la preocupación o nerviosismo experimentada por los estudiantes universitarios



Así mismo, puede observarse que entre los síntomas de estrés académico, en los estudiantes universitarios predominaban los síntomas psicológicos ($M= 2.31$; $DT=.78$), seguidos por los síntomas físicos ($M= 2.19$; $DT=.79$), y por último los síntomas comportamentales ($M= 2.02$; $DT=.79$) (ver Tabla 14 y Figura 12).

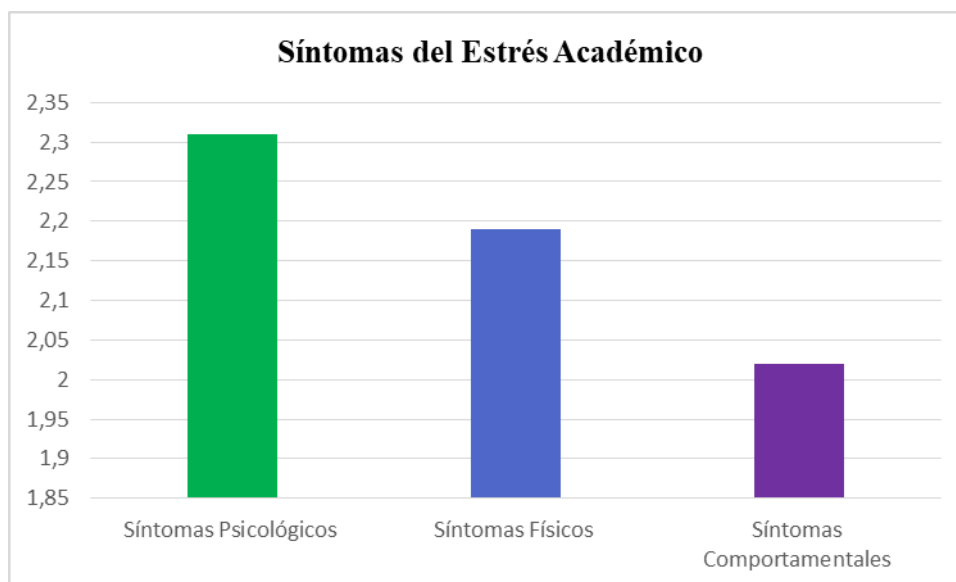
Tabla 14.

Medias y desvíos de los síntomas del estrés académico en los estudiantes universitarios

	Media	Desvío estándar
Síntomas psicológicos	2.31	.78
Síntomas físicos	2.19	.79
Síntomas comportamentales	2.02	.79

Figura 12.

Síntomas del estrés académico en los estudiantes universitarios



Entre los síntomas psicológicos, los más predominantes eran: inquietud (M= 2.77; DT= .96), seguido por problemas de concentración (M= 2.41; DT= 1.02), y por último ansiedad, angustia o desesperación (M= 2.39; DT= 1.17) (Ver Tabla 15).

Tabla 15.

Medias y desvíos de los síntomas psicológicos del estrés académico en los estudiantes universitarios

Síntomas Psicológicos	Media	Desvío estándar
Inquietud	2.77	.96
Problemas de concentración	2.41	1.02
Ansiedad, angustia o desesperación	2.39	1.17

Entre los síntomas físicos, los más predominantes eran: somnolencia o mayor necesidad de dormir (M= 2.37; DT= 1.09), fatiga crónica (M= 2.26; DT= 1.16) y trastorno del sueño (M= 2.23; DT= 1.16) (Ver Tabla 16).

Tabla 16.

Medias y desvíos de los síntomas físicos del estrés académico en los estudiantes universitarios

Síntomas Físicos	Media	Desvío estándar
Somnolencia o mayor necesidad de dormir	2.37	1.09
Fatiga crónica	2.26	1.16
Trastorno del sueño	2.23	1.16

Entre los síntomas comportamentales, los más predominantes eran: desgano para realizar labores escolares (M= 2.32; DT= .96), aumento o reducción del consumo de alimentos (M= 2.22; DT= 1.26) y aislamiento de los demás (M= 1.80; DT= 1.20) (Ver Tabla 17).

Tabla 17.

Medias y desvíos de los síntomas comportamentales del estrés académico en los estudiantes universitarios

Síntomas Comportamentales	Media	Desvío estándar
Desgano para realizar labores escolares	2.32	.96
Aumento o reducción del consumo de alimentos	2.22	1.26
Aislamiento de los demás	1.80	1.20

4.2.1. Principales estresores asociados a las actividades académicas en los estudiantes universitarios

Al analizar las actividades del entorno académico que son valoradas por los propios estudiantes como estresores, se identificaron las siguientes categorías y subcategorías (Ver Figura 13):

a) Exámenes

Al indagar sobre las situaciones de la vida universitaria que más estrés generaban en los estudiantes, la realización de exámenes era uno de los estresores académicos más mencionado por ellos, tanto en su modalidad escrita como oral. Esto se vio reflejado en los siguientes comentarios:

“Rendir parciales y finales” (Eugenia, 23 años, estudiante de Contador Público).

“Los exámenes finales orales” (Camila, 25 años, estudiante de Psicología).

“Generalmente rendir tanto parciales como finales, agudiza la situación de estrés el contexto de pandemia” (Juan, 29 años, estudiante de Ingeniería Civil).

Además, dentro de esta categoría se identificaron situaciones específicas que también eran consideradas generadoras de estrés académico, tales como:

- Preparación y/u organización de exámenes
- Momentos previos a rendir
- Presentación a exámenes
- Desaprobar exámenes

Estas subcategorías se vieron reflejadas en los siguientes comentarios:

“[...] Durante un año normal diría que la etapa de preparar finales” (Walter, 23 años, estudiante de Ingeniería Electromecánica).

“Organizar las mesas de los finales” (Sara, 26 años, estudiante de Lic. en Psicología).

“Los momentos previos a parciales [...]” (Sofía, 19 años, estudiante de Lic. en Psicología).

“El preparar y presentarme a un final [...]” (Belén, 24 años, estudiante de Lic. en Trabajo Social).

“Desaprobar una materia la cual vengo rindiendo varias veces” (Francisco, 25 años, estudiante de Ingeniería Civil).

b) Trabajos prácticos

Otro factor causante de estrés académico referido por los estudiantes fue la realización de trabajos prácticos obligatorios. Particularmente, destacaron ciertas demandas, expresadas en las siguientes subcategorías:

- Entrega de trabajos prácticos

- Exposición y/o defensa
- Trabajos en grupo (armado, coordinación, logro de trabajo equitativo)
- Excesiva demanda en algunas materias

En este sentido, los estudiantes lo manifestaron a través de los siguientes comentarios:

“Las fechas límite de entregas de trabajos prácticos [...]” (Camila, 25 años, estudiante de Abogacía).

“Entregar en el tiempo dado las actividades o trabajos prácticos” (Valentina, 20 años, estudiante de Lic. en Relaciones Internacionales).

“Tener que exponer un trabajo de forma oral ante todo el curso” (Belén, 27 años, estudiante de Lic. En Psicopedagogía).

“Formar grupos para trabajos prácticos [...]” (Ailén, 22 años, estudiante de Lic. en Recursos Humanos).

“[...] Tener que coordinar virtualmente con compañeros que no conozco para hacer trabajos grupales y que muchas veces no se pongan las pilas [...]” (Rocío, 21 años, estudiante de Lic. En Comunicación Social).

“[...] Trabajos prácticos en grupo en los que termino haciendo la mayoría de las cosas sola para poder avanzar y entregarlo” (Victoria, 26 años, estudiante de Ingeniería Civil).

“Las materias que demandan muchos trabajos prácticos constantemente [...]” (Nadia, 25 años, estudiante de Lic. en Psicología).

c) Superposición de fechas

Algunos estudiantes consideran la superposición de fechas como una situación que les generaba estrés académico. Esto pudo observarse en los siguientes comentarios:

“Siempre me ha generado un poco de estrés la cercanía de algunas fechas de finales” (Nahuel, 20 años, estudiante de Lic. en Ciencias Políticas).

“La superposición de fechas y plazos muy juntos” (Luciana, 23 años, estudiante de Contador Público).

“Cuando fechas de entrega de trabajos y exámenes están muy juntas, sentir que no llego a cumplir con todo” (Juliana, 21 años, estudiante de Lic. en Comercio Internacional).

“Rendir muchos exámenes mismo día o semana” (María, 27 años, estudiante de Lic. en Psicopedagogía).

d) Sobrecarga de tareas académicas

Los estudiantes también percibieron como un importante estresor académico la sobrecarga de tareas y la falta de tiempo para desarrollar todas sus actividades. Así lo manifestaron en los siguientes comentarios:

“Me genera estrés cuando pienso en todo lo que tengo que leer/ver para la semana o el cuatrimestre” (Giuliana, 19 años, estudiante de Lic. en Psicología).

“Que el tiempo que haya para realizar trabajos prácticos, parciales, estudio, etc. sea tan acotado siempre [...]” (Rocío, 21 años, estudiante de Lic. En Comunicación Social).

“Que agreguen temas faltando pocos días y el poco tiempo que dan para tantas actividades” (Lautaro, 20 años, estudiante de Contador Público).

e) Carga horaria de cursado

Otro factor que los estudiantes percibían como causa de estrés académico era el excesivo número de horas dedicadas al cursado. Esto se vio expresado de la siguiente manera:

“El cursado tan largo” (Guadalupe, 23 años, estudiante de Profesorado de Inglés).

“[...] El tiempo de cursado de todas las materias” (Natalia, 27 años, estudiante de Administración de Empresas).

“Horarios de las clases y la mala organización, el poco tiempo para estudiar que me queda después de estar horas en clase” (Candela, 18 años, estudiante de Lic. en Psicología).

f) Aspectos vinculados con el desempeño del rol docente

Los estudiantes, a su vez, valoraron como estresores diversos aspectos vinculados con el desempeño del rol docente. De estos aspectos, sobresalían los siguientes:

- Desorganización
- Exigencia
- Irresponsabilidad
- Evaluación

Lo señalado anteriormente se puede observar en los siguientes comentarios:

“Desorganización e hipocresía docente, es decir, cuando los profesores exigen algo que ellos no brindan” (Elisa, 25 años, estudiante de Profesorado de Geografía).

“[...] Que los profesores cambien o hagan lo que quieran con los días/horarios” (Rocío, 21 años, estudiante de Lic. En Comunicación Social).

“Poca o nula respuesta de los profesores ante inquietudes planteadas” (Gino, 29 años, estudiante de Profesorado Superior).

“La falta de profesionalismo y responsabilidad en algunos ámbitos por parte de la institución y profesores” (Natalia, 23 años, estudiante de Lic. en Comercio Internacional).

“[...] Las instancias evaluativas cuando los docentes no son pedagógicos, cuando hay situaciones de humillación desde el docente hacia el alumno, lo que me genera miedo a equivocarme y a pasar vergüenza [...]” (Camila, 25 años, estudiante de Abogacía).

g) Aspectos vinculados con el desempeño del rol de estudiante

Por último, algunos estudiantes atribuyeron el estrés académico a diferentes aspectos referentes a su propio desempeño. Particularmente, se destacaron dos:

- Autoexigencia
- Gestión del tiempo

Como ejemplo de ello, se encontraron los siguientes comentarios:

“La presión de que me tiene que ir bien” (Sofía, 24 años, estudiante de Lic. en Comunicación Social).

“La necesidad de aprobar bajo cualquier circunstancia” (Lucila, 18 años, estudiante de Lic. en Psicología).

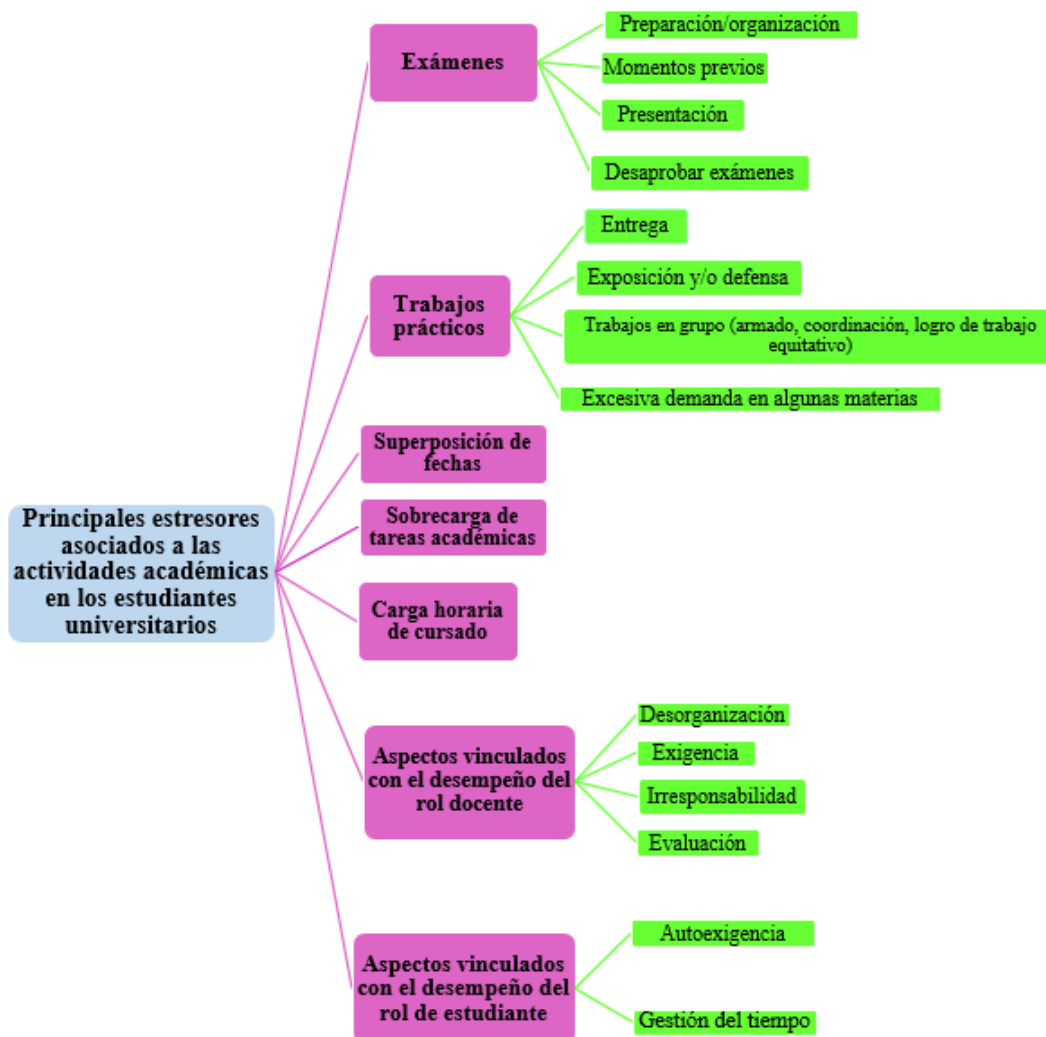
“La perfección en los trabajos y la ausencia de fundamento teórico en algún conocimiento que creo haber adquirido” (Mateo, 28 años, estudiante de Ingeniería Electromecánica).

“[...] No me sé organizar los tiempos de estudio” (Martina, 20 años, estudiante de Lic. en Relaciones Internacionales).

“[...] No llegar a estudiar toda la bibliografía obligatoria en tiempo y forma [...]” (Camila, 25 años, estudiante de Abogacía).

Figura 13.

Principales estresores académicos en los estudiantes universitarios



4.2.2. Estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes universitarios para abordar el estrés académico

Al analizar cuáles eran las estrategias de afrontamiento utilizadas mayormente por los estudiantes para abordar los estresores asociados a las actividades académicas, se hallaron las siguientes categorías (Ver Figura 14):

a) Anticipación

Los estudiantes suelen utilizar como estrategia de afrontamiento, la anticipación a aquellas situaciones académicas que les genera estrés. Como ejemplo de ello, se destacaron los siguientes comentarios:

“Cuando tengo tiempo adelanto lo que puedo” (Cecilia, 29 años, estudiante de Lic. en Artes Visuales).

“Para evitar todo ese estrés trato de llevar la carrera al día, lo más que pueda [...]” (Rocío, 21 años, estudiante de Lic. En Comunicación Social).

“No estudiar el día del examen [...]” (Matías, 27 años, estudiante de Contador Público).

“[...] Siempre tener textos impresos, para leer en tiempo libre” (Tiara, 20 años, estudiante de Lic. en Psicología).

b) Planificación

La planificación era otra estrategia de afrontamiento que asumían los estudiantes ante aquellas situaciones que percibían como estresantes. Esto se vio reflejado en los siguientes comentarios:

“Planificar con el mayor tiempo posible los tiempos a dedicar a cada cátedra” (Juliana, 21 años, estudiante de Lic. en Comercio Internacional).

“Organizar los horarios para tener tiempo de relajarme antes de rendir”

(Camila, 25 años, estudiante de Lic. en Psicología).

c) Estudiar en compañía

Algunos estudiantes, para enfrentar situaciones académicas que consideraban estresantes, implementaban la estrategia de compartir el estudio con otros/as compañeros/as. Por ejemplo, una alumna lo expresó en el siguiente comentario:

“Estudiar acompañada [...]” (Julieta, 27 años, estudiante de Lic. en Psicología).

d) Preparación

Otra estrategia adoptada por los estudiantes con el objetivo de disminuir el estrés, era la preparación, principalmente a la hora de rendir exámenes. Así lo manifestaron en los siguientes comentarios:

“Ir bien preparada a rendir, estudiar mucho” (Belén, 24 años, estudiante de Lic. en Psicología).

“Preparar los temas lo mejor posible” (Gonzalo, 28 años, estudiante de Administración de Empresas).

“Estudiar de noche, descansar las horas necesarias” (Guadalupe, 24 años, estudiante de Profesorado de Inglés).

“Tratar de repasar muchas veces lo estudiado” (Belén, 27 años, estudiante de Lic. en Psicopedagogía).

e) Inscribirse en menos materias

Además, varios estudiantes utilizaban la estrategia de inscribirse en menos materias con el fin de reducir el estrés que les producía la vida universitaria. Un ejemplo de ello, se puede ver en el siguiente comentario:

“Intento reducir las materias que curso a lo que me es posible, con el costo que eso implica” (Ornella, 26 años, estudiante de Lic. en Psicología).

f) Evitación

La evitación constituía una de las estrategias utilizadas por los estudiantes universitarios. El afrontamiento evitativo “incluye todas aquellas estrategias cognitivas o comportamentales que permiten escapar de, o evitar el problema o las emociones negativas” (Cassaretto et al., 2003, p. 370). De esta manera, los estudiantes lo manifestaron en los siguientes comentarios:

“Generalmente me tomo uno o dos días sin ver nada sobre eso que me genera estrés, y luego vuelvo con todo de nuevo”. (Ailén, 22 años, estudiante de Lic. en Recursos Humanos).

“Un día a la semana no tocar nada y dedicarme a mí vida social, o intentar” (Belén, 24 años, estudiante de Lic. en Trabajo Social).

“Evadir esas cuestiones de estrés juntándome con amigos o durmiendo” (Sofía, 24 años, estudiante de Lic. en Comunicación Social).

g) Distanciamiento

Frente a los estresores académicos, varios estudiantes preferían utilizar la estrategia de distanciamiento, es decir, alejarse o tomar distancia de la situación que les preocupaba. Esto se vio reflejado en los siguientes comentarios:

“Hacer cosas que no tengan relación con la facultad, pintar, leer, salir, ver películas, etc.” (Elisa, 25 años, estudiante de Profesorado de Geografía).

“Tomarme algunos descansos para despejar la mente [...]” (Juliana, 20 años, estudiante de Abogacía).

“Distraerme con otras cosas que me guste aunque sea por un ratito” (Luciana, 23 años, estudiante de Contador Público),

h) Realizar actividad física

Una de las estrategias más utilizadas por los estudiantes era realizar actividad física. Esto se vio expresado de la siguiente forma:

“Para las cosas que me estresan y que no puedo cambiar, hago actividad física [...], salgo a caminar, entre otras” (Rocío, 21 años, estudiante de Lic. en Comunicación Social).

“Frecuentemente para bajar el estrés generado por estas estaciones intento desconectarme haciendo actividad física o simplemente saliendo de mi departamento por unas horas para despejarme” (Benjamín, 22 años, estudiante de Ingeniería Electromecánica).

“Intento salir a caminar todos los días” (Elisa, 21 años, estudiante de Lic. en Psicopedagogía).

“Hacer deporte, salir a caminar al aire libre” (Valentina, 20 años, estudiante de Lic. en Comercio Internacional).

i) Realizar actividades recreativas y/o de ocio

La mayoría de los estudiantes recurría a actividades recreativas y/o de ocio para intentar reducir o eliminar el estrés que les generaba el ámbito universitario. Como ejemplo de ello, se destacaron los siguientes comentarios:

“Trato de distender escuchando música, tomando unos mates, sin hacer nada, dejando la mente en blanco por un rato” (Walter, 23 años, estudiante de Ingeniería Electromecánica).

“Hacer cosas que me gustan para despejarme, cómo ir a pescar, al campo, etc.” (Francisco, 25 años, estudiante de Contador Público).

“Mirar la naturaleza o escuchar música” (Julieta, 19 años, estudiante de Lic. en Psicología).

“Postergar por un tiempo corto y hacer algo que me cause placer” (Iara, 20 años, estudiante de Lic. en Psicología).

“Dormir y mirar series” (Lucía, 25 años, estudiante de Lic. en Psicopedagogía).

“[...] Tomarme momentos de recreación. Disfrutar los fines de semana” (Camila, 25 años, estudiante de Abogacía).

j) Realizar tareas del hogar

Los estudiantes expresaron que, muchas veces para enfrentar el estrés, recurrían a realizar tareas del hogar. Esto se vio reflejado en los siguientes comentarios:

“[...] Limpiar, ordenar mi casa, para canalizar la energía” (María, 27 años, estudiante de Lic. en Psicología).

“[...] Limpio [...]” (Giuliana, 30 años, estudiante de Lic. en Psicología).

k) Consumo de sustancias

Algunos estudiantes reconocieron que consumían algún tipo de sustancia (por ejemplo marihuana) para tratar de disminuir el estrés o preocupación. Como ejemplo de esto se destacó el siguiente comentario:

“[...] Consumo marihuana” (Alejandro, 29 años, estudiante de Abogacía).

l) Meditación

Otros estudiantes, manifestaron que realizaban algún tipo de meditación o ejercicios de relajación como medio para manejar el estrés. Esto se vio reflejado en los siguientes comentarios:

“Medito [...]” (Lucila, 18 años, estudiante de Lic. en Psicología).

“[...] Antes de rendir hago ejercicios de respiración para relajarme” (Nadia, 25 años, estudiante de Lic. en Psicología).

m) Apoyo social

Esta categoría se refiere a “buscar el apoyo emocional y afectivo en las personas de mayor cercanía, confianza y apego” (Zárate Depraect et al., 2017, p. 96). Los estudiantes acudían a personas cercanas para recibir contención frente a situaciones académicas que consideraban estresantes. Esto se puede observar en los siguientes comentarios:

“Compartirlo con vínculos” (Gonzalo, 28 años, estudiante de Administración de empresas).

“Hablar con las personas que me rodean” (Candela, 21 años, estudiante de Lic. en Psicología).

“Hablarlo con amigos y pasar tiempo con ellos” (Martin, 20 años, estudiante de Lic. en Relaciones Internacionales).

“Hablar con compañeros de estudio que estén en mi misma situación y alentarnos. Salir con amigos [...]” (Camila, 25 años, estudiante de Abogacía).

n) Terapia

Los estudiantes también destacaron que acudían a terapia como estrategia para disminuir el estrés, lo que se vio reflejado en las siguientes respuestas:

“Hago terapia [...]” (Mercedes, 33 años, estudiante de Lic. en Psicología).

“[...] Lo que más me ayudó es hacer sesiones de psicología, me permitió encontrar las herramientas para tratar de manejar el estrés [...]” (Victoria, 23 años, estudiante de Abogacía).

o) Reestructuración cognitiva

Algunos estudiantes optaban por el empleo de estrategias de reestructuración cognitiva, es decir, utilizaban “estrategias cognitivas que modificaban el significado de la situación estresante” (Cano García et al., 2007, p.8). Lo dicho anteriormente puede verse reflejado en los siguientes comentarios:

“Pensar en que el esfuerzo valdrá la pena, y lo bien que me sentiría de poder enfrentar el "miedo" rindiendo el examen, y que sólo así existiría la posibilidad de que sea con buenos resultados [...]” (María, 27 años, estudiante de Lic. en Psicología).

“Entender que nada es tan grave como uno cree y que estoy estudiando por elección [...]” (Victoria, 23 años, estudiante de Abogacía).

Figura 14.

Estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes universitarios para abordar el estrés académico



Al consultarles a los estudiantes si consideraban que las estrategias de afrontamiento que usaban funcionaban, la mayoría (63%, n= 80) respondió que funcionaban parcialmente, solo un 30% (n= 39) consideró que sí funcionaban y la menor proporción (7%, n= 9) afirmó que no funcionaban (Ver Tabla 18 y Figura 15).

Tabla 18.

Frecuencias y porcentajes de la percepción de efectividad de las estrategias de afrontamiento ante el estrés académico en los estudiantes universitarios

¿Las estrategias son eficaces?	F	%
No	9	7
Parcialmente	80	63
Sí	39	30
Total	128	100

Figura 15.

Percepción de efectividad de las estrategias de afrontamiento ante el estrés académico en los estudiantes universitarios



También resulta interesante señalar que la mayoría de los estudiantes (59%, n=76) pensaron alguna vez realizar psicoterapia debido al estrés que les generaba la vida universitaria, aunque después no se haya concretado (Ver Tabla 19 y Figura 16).

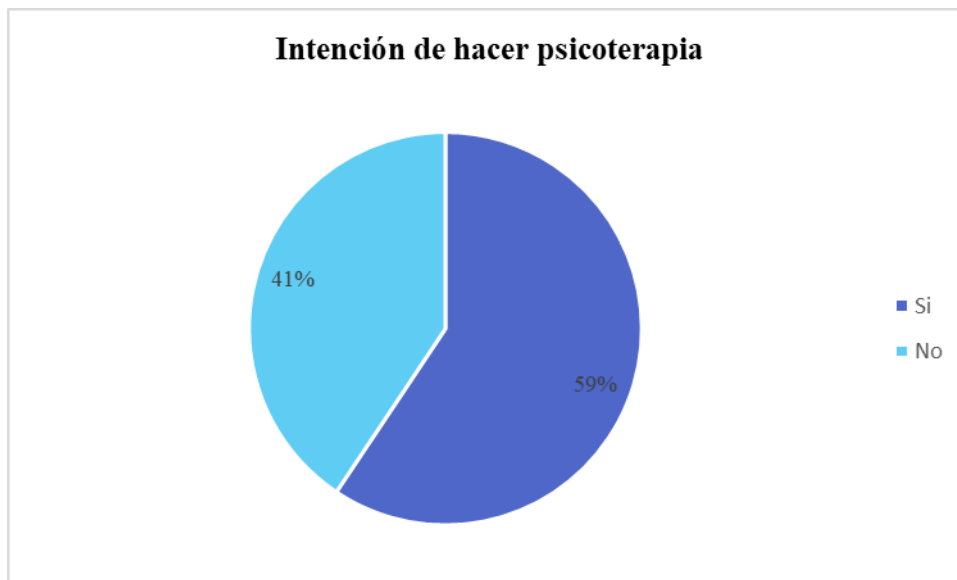
Tabla 19.

Frecuencias y porcentajes de la intención de hacer psicoterapia por estrés académico en los estudiantes universitarios

Pensó en hacer psicoterapia	F	%
Sí	76	59
No	52	41
Total	128	100

Figura 16.

Intención de hacer psicoterapia por estrés académico en los estudiantes universitarios



Solo el 31% (n=40) realizó terapia a causa del estrés que le genera la vida académica (Ver Tabla 20 y Figura 17).

Tabla 20.

Frecuencias y porcentajes de realización de psicoterapia por estrés académico en los estudiantes universitarios

Realizó psicoterapia	F	%
Sí	40	31
No	88	69
Total	128	100

Figura 17.

Realización de psicoterapia por estrés académico en los estudiantes universitarios



4.3. Comparación del perfeccionismo según sexo en los estudiantes universitarios

Con respecto al tercer objetivo de este estudio, que se propuso determinar si existen diferencias significativas según sexo en el perfeccionismo que presentan los estudiantes universitarios, se llevó a cabo un Análisis Multivariados de Varianza (MANOVA). Los resultados encontrados permiten afirmar la existencia de diferencias estadísticamente significativas según sexo en el perfeccionismo académico considerado

de manera global (F de Hotelling (6, 244) = 2.416; $p = .028$), en los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná. Los análisis univariados indican que existen diferencias significativas en cuanto a las dimensiones Altos Estándares ($F(2, 125) = 5.538$, $p = .005$) y Orden ($F(2, 125) = 3.987$, $p = .021$). Pero no se observaron diferencias significativas en Discrepancia ($F(2, 125) = .926$, $p = .399$). A nivel descriptivo puede observarse que las mujeres presentaban mayores niveles que los varones en todas las dimensiones del perfeccionismo (Ver Tabla 21 y Figura 18).

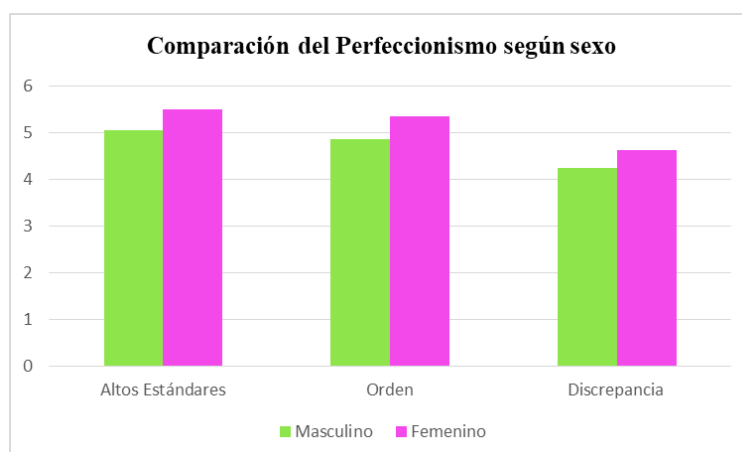
Tabla 21.

Comparación según sexo de medias y desvíos típicos de las dimensiones del perfeccionismo en los estudiantes universitarios

	VARONES		MUJERES	
	M	DT	M	DT
Altos Estándares	5.05	.99	5.50	.83
Orden	4.86	.99	5.35	1.03
Discrepancia	4.24	1.28	4.62	1.37

Figura 18.

Comparación según sexo de medias de las dimensiones del perfeccionismo en los estudiantes universitarios



4.4. Comparación del estrés académico según sexo en los estudiantes universitarios

En lo que respecta al cuarto objetivo de este estudio, que se propuso determinar si existen diferencias significativas según sexo en el estrés académico que presentan los estudiantes universitarios de Paraná, se llevó a cabo un Análisis de prueba t de Student para muestras independientes. Los resultados encontrados permiten afirmar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre varones y mujeres en el estrés académico ($t(125) = -4.209$; $p = .000$). Puede observarse que las mujeres ($M = 2.23$; $DT = .46$), presentaban un mayor nivel de estrés académico que los varones ($M = 1.85$; $DT = .34$) (Ver Tabla 22 y Figura 19).

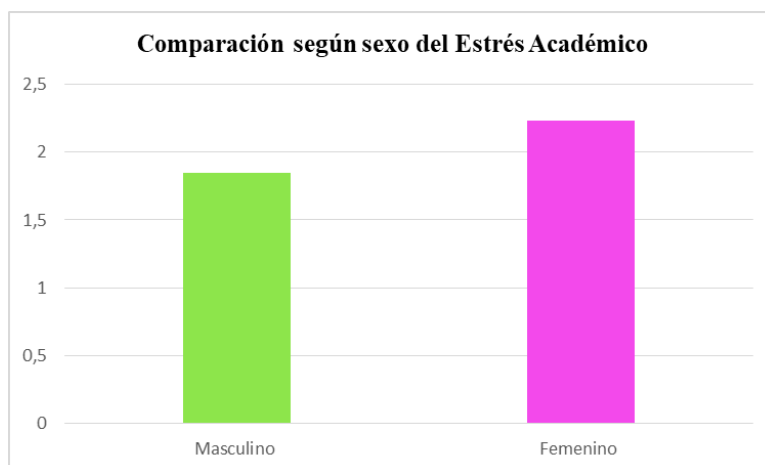
Tabla 22.

Comparación según sexo del estrés académico en los estudiantes universitarios

	VARONES		MUJERES	
	M	DT	M	DT
Estrés académico	1.85	.34	2.23	.46

Figura 19.

Comparación según sexo del estrés académico en los estudiantes universitarios



4.5. Relación entre el perfeccionismo y el estrés académico en estudiantes universitarios

En relación con el quinto y último objetivo de este estudio, que pretendía determinar si existe una asociación estadísticamente significativa entre el perfeccionismo percibido y el estrés académico en estudiantes universitarios de Paraná, se llevó a cabo un Análisis de correlación de Pearson. Como puede observarse en la Tabla 23, se halló una correlación estadísticamente significativa entre la dimensión Discrepancia del perfeccionismo y el estrés académico ($r = .590$; $p = .000$) en los estudiantes universitarios. La asociación era de grado moderado y de carácter positivo, es decir que a mayor Discrepancia, mayor estrés académico en los estudiantes universitarios.

Tabla 23.

Correlaciones entre el perfeccionismo y el estrés académico en los estudiantes universitarios

	ALTOS ESTÁNDARES	ORDEN	DISCREPANCIA
ESTRÉS ACADÉMICO	.086	-.105	.590**

Nota: ** La correlación es significativa en el nivel 0.001

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, LIMITACIONES

5.1. Discusión

El propósito general de la presente investigación pretendió analizar la relación entre el perfeccionismo y el estrés académico en estudiantes universitarios de Paraná y estudiar si existen diferencias según sexo en ambas variables.

Con respecto al primer objetivo, que pretendía caracterizar el perfeccionismo en estudiantes universitarios, es posible concluir que una pequeña cantidad de estudiantes presentaban un perfil perfeccionista. En este sentido, el perfeccionismo se considera un rasgo que suele estar presente en el ámbito académico al confrontar a los estudiantes con situaciones de alta competitividad y exigencia personal (Miracco et al., 2012). Dentro de los estudiantes perfeccionistas, se halló que la mitad eran adaptativos, mientras que la otra mitad presentaban un perfil desadaptativo. Los perfeccionistas adaptativos se caracterizan por realizar una reflexión, reconocimiento y evaluación consciente acerca de las propias aptitudes y capacidades, poseer una visión más positiva acerca del proceso de aprendizaje y considerar a los errores como oportunidades para realizar análisis reflexivos y reformular el actual desempeño. Por el contrario, el perfeccionismo desadaptativo se relaciona con una preocupación excesiva por el nivel de desempeño académico, temor a cometer errores o a obtener calificaciones más bajas de lo que desearía tener y dificultad en la aceptación de críticas. Asimismo, se evidenciaría en este tipo de perfeccionismo el sacrificio del propio bienestar a causa de estrategias rígidas y poco gratificantes, menor tolerancia al fracaso y límites difusos en

cuanto a las propias capacidades (Gonzalez Urbina et al., 2017). De esta manera, para algunos autores, el perfeccionismo sería un “rasgo fluctuante y dinámico cuya variación puede guiar a índices tanto adaptativos como desadaptativos según impliquen manifestaciones que permitan o no el bienestar mental del sujeto” (Gonzalez Urbina et al., 2017, p. 613).

Los resultados de la presente investigación no coinciden con lo encontrado por Arana, Scappatura, et al. (2009), quienes hallaron en su investigación que un poco más de la mitad de la población evaluada presentaba perfiles de perfeccionismo, siendo de mayor frecuencia el perfeccionismo desadaptativo que el adaptativo. Resultados similares se encontraron en el estudio realizado por Caputto et al. (2015), donde la mayoría de los sujetos presentaban un perfil perfeccionista, siendo de mayor frecuencia el perfil adaptativo que el desadaptativo.

En relación con el segundo objetivo, que pretendía describir el estrés académico que presentan los estudiantes universitarios de Paraná, es posible concluir que, la mayoría de los estudiantes presentaban un nivel de estrés académico profundo y experimentaban el estrés con una intensidad de preocupación o nerviosismo alta o medianamente alta. Esto puede deberse a que el estudiante percibe que las demandas y exigencias, implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, exceden sus recursos y capacidades, pudiendo provocar pensamientos y emociones negativas que, a su vez, generan una disminución en su rendimiento y productividad (García Ros et al., 2012).

Estos resultados concuerdan parcialmente con lo expuesto por Rodríguez et al. (2020), quienes encontraron en una muestra de estudiantes universitarios que una mayoría significativa de alumnos se inclinaba por las categorías de intensidad más altas de estrés; al igual que coincide con la investigación realizada por Barraza Macías

(2008), donde el 95% de los alumnos manifestaron tener un nivel medianamente alto de estrés académico.

En referencia a los síntomas de estrés académico, en la presente investigación, predominaron los síntomas psicológicos, seguidos por los síntomas físicos, y por último los síntomas comportamentales. Estos resultados coinciden con la investigación llevada a cabo por Álvarez Silva et al. (2018), donde los síntomas psicológicos también fueron los de mayor incidencia. Cabe agregar que el predominio de síntomas psicológicos, según Barraza Macías (2009), reafirma la pertinencia del modelo sistémico cognoscitivista que considera al estrés un fenómeno esencialmente psicológico.

Por otra parte, los principales estresores académicos mencionados por los estudiantes universitarios fueron: a) exámenes, b) trabajos prácticos, c) superposición de fechas, d) sobrecarga de tareas académicas, e) carga horaria de cursado, f) aspectos vinculados con el desempeño del rol docente y g) aspectos vinculados con el desempeño del rol de estudiante. Estos hallazgos concuerdan parcialmente con el estudio de Alfonso Águila et al. (2015), quienes demostraron que las demandas académicas valoradas con mayor frecuencia como estresores eran la sobrecarga académica, los exámenes o evaluación de los profesores y el excesivo número de horas dedicadas a las clases, que limitan el tiempo de estudio y el necesario para la realización de trabajos. A su vez, coincide con la investigación realizada por García Ros et al. (2012), quienes obtuvieron resultados similares al encontrar que la falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas, la exposición de trabajos en clase, la sobrecarga académica y la realización de exámenes, fueron las situaciones en que se manifestaron niveles superiores de estrés.

En este sentido, puede deducirse que las actividades académicas propias de este contexto constituyen una importante fuente de estrés para los alumnos y pueden influir

sobre su bienestar físico y psicológico (Arancel et al.; Guarino, et al., como se citó en Feldman et al., 2008). Esto podría deberse a que el estudiante debe enfrentarse a nuevas demandas, diferentes a las que se venían dando en etapas anteriores de formación, como, por ejemplo: cambios en la metodología de enseñanza y evaluación, mayor autonomía e iniciativa, adaptación a un nuevo entorno, entre otras (García Ros et al., 2012).

En cuanto a las principales estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes universitarios fueron: a) anticipación, b) planificación, c) estudiar en compañía, d) preparación, e) inscribirse en menor materias, f) evitación, g) distanciamiento, h) realizar actividad física, i) realizar actividades recreativas y/o de ocio, j) realizar tareas del hogar, k) consumo de sustancias, l) meditación, m) apoyo social, n) terapia, y o) reestructuración cognitiva. Lazarus y Folkman (como se citó en Zárate Depraect et al., 2017) definen al afrontamiento como “los esfuerzos cognitivos, emocionales y conductuales que se desarrollan para mejorar las demandas desbordantes de los recursos de la persona” (p. 94). Es decir, se entiende por estrategias de afrontamiento, a las acciones que realizan los estudiantes para restaurar el equilibrio sistémico provocado por los estresores (Vidal Conti et al., 2018).

A través de estos hallazgos, se podría inferir que cada estudiante tiene una percepción particular de las situaciones que considera fuentes de estrés y frente a ellas utiliza estrategias igualmente particulares a fin de evitar, disminuir o sobrellevar las presiones que exige el entorno académico (Aguilar, 2021). Según Vidal Conti et al. (2018), la elección de ciertas estrategias de afrontamiento puede tener un efecto protector ante los efectos negativos del estrés académico.

En cuanto al tercer objetivo, que consistía en determinar si existen diferencias significativas según sexo en el perfeccionismo que presentan los estudiantes

universitarios de la ciudad de Paraná, es posible concluir que se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes varones y mujeres en el perfeccionismo considerado de manera global. A nivel descriptivo puede observarse que las mujeres presentaban mayores niveles que los varones en todas las dimensiones del perfeccionismo.

Los resultados de la presente investigación coinciden con los encontrados por Arana, Keegan et al. (2009) quienes observaron diferencias según género, donde las mujeres tienden a ser más perfeccionistas que los varones. De modo contrario, los resultados encontrados no coinciden con lo expresado por Pitoni y Rovella (2013), quienes hallaron que el grupo de mujeres no se diferenció del de varones respecto a la variable perfeccionismo. En la misma línea, el estudio realizado por Vuyk (2015) tampoco encontró diferencias significativas en perfeccionismo según género en una muestra de adolescentes paraguayos.

Estos hallazgos permiten confirmar la primera hipótesis de esta investigación, la cual planteaba que las mujeres presentan mayores niveles de perfeccionismo que los varones.

Con respecto al cuarto objetivo, que pretendía determinar si existen diferencias significativas según sexo en el estrés académico en los estudiantes universitarios de Paraná, es posible concluir que se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre varones y mujeres. Se encontró que las mujeres presentaban un mayor nivel de estrés académico que los varones. Estos resultados son similares a los encontrados en otros trabajos como el de Herrera Ortiz y Moletto Calleja (2014); Vidal Conti et al. (2018) y Zapico et al. (2021) en el que las mujeres presentaron niveles más altos de estrés académico que los varones.

Estos hallazgos permiten confirmar la segunda hipótesis de esta investigación, la cual planteaba que las mujeres presentan mayores niveles de estrés académico que los varones.

Una probable explicación del porqué las mujeres presentan mayores niveles de estrés académico podría deberse a que los varones, con frecuencia, no prestan atención o no reconocen los síntomas del estrés, negando las consecuencias potenciales de los mismos y evitando tener que identificar las causas de ellos, como sí lo harían las mujeres (Witkin, como se citó en Barraza, 2008).

Finalmente, en relación con el quinto objetivo, que consistía en determinar si existe una asociación estadísticamente significativa entre el perfeccionismo y el estrés académico en estudiantes universitarios de Paraná, se halló una correlación estadísticamente significativa entre la dimensión Discrepancia, representativa de los aspectos desadaptativos del perfeccionismo, y el estrés académico. Por lo tanto, podría indicarse que, a mayor Discrepancia, mayor estrés académico en los estudiantes universitarios. El concepto de Discrepancia es entendido como la distancia percibida que existe entre los propios estándares y expectativas y el desempeño obtenido (Arana et al., 2010).

Los resultados de la presente investigación coinciden con las investigaciones realizadas por Arana et al. (2007) y Parra y Rodrigues (2014), quienes encontraron asociaciones estadísticamente significativas entre niveles de estrés percibido y perfeccionismo académico. Además, se relacionan con los resultados obtenidos por Aguilar (2021), donde el perfeccionismo se vinculó positivamente con el estrés en el ámbito académico, siendo las correlaciones de este con el perfeccionismo prescrito socialmente las de mayor magnitud.

Estos hallazgos permiten confirmar la tercera hipótesis de esta investigación, que proponía que existe una asociación estadísticamente significativa entre el perfeccionismo y el estrés académico en los estudiantes universitarios de Paraná, donde los perfeccionistas desadaptativos presentan mayores niveles de estrés académico.

Con respecto al perfeccionismo, se puede señalar que el perfeccionismo en sí no constituye por sí mismo un trastorno mental, sin embargo, es considerado por algunos autores como un factor de vulnerabilidad para diversas patologías (Ramos Vargas, 2011). Por ende, al incrementar la vulnerabilidad de los estudiantes, puede generar consecuencias tales como la postergación de exámenes o presentaciones, ya sea por miedo a obtener un bajo rendimiento o por la búsqueda de un desempeño “ideal”. La sobreexigencia que esto implica suele acompañarse de sensación de fatiga y estrés, lo que lleva muchas veces a importantes dificultades a nivel del rendimiento a pesar de tener expectativas muy altas en relación con el mismo (Miracco et al., 2012). Por lo tanto, ser perfeccionista en este contexto que demanda tanta atención y dedicación, puede conducir a un alto nivel de tensión vinculado al esfuerzo por cumplir las metas propuestas y, por consiguiente, a experimentar altos niveles de estrés (Aguilar, 2021).

5.2. Conclusiones

Los resultados obtenidos en la presente investigación sobre el perfeccionismo y el estrés académico en estudiantes universitarios de Paraná, permiten arribar a las siguientes conclusiones:

1. En relación con el primer objetivo de esta investigación, que pretendía caracterizar el perfeccionismo en estudiantes universitarios de Paraná, es posible concluir que menos de la mitad de la muestra evaluada presentaba perfiles de perfeccionismo. A su vez, entre los estudiantes perfeccionistas, la

mitad presentaba un perfeccionismo desadaptativo, mientras que la otra mitad mostraba un perfeccionismo adaptativo.

2. En cuanto al segundo objetivo de este estudio, que pretendía describir el estrés académico que presentan los estudiantes universitarios de Paraná, es posible concluir que:

2.1. La mayoría de los alumnos presentaban un nivel de estrés académico profundo, seguidos por los que presentaban un nivel moderado y la menor proporción presentaba un nivel leve. Además, se halló que la mayoría de los estudiantes experimentaban el estrés con una intensidad de preocupación o nerviosismo alta o medianamente alta.

2.2. Entre los síntomas de estrés académico en los estudiantes universitarios, predominaban los síntomas psicológicos, seguidos por los síntomas físicos, y por último los síntomas comportamentales.

2.3. Los principales estresores académicos mencionados por los estudiantes universitarios fueron: a) exámenes, b) trabajos prácticos, c) superposición de fechas, d) sobrecarga de tareas académicas, e) carga horaria de cursado, f) aspectos vinculados con el desempeño del rol docente, g) aspectos vinculados con el desempeño del rol de estudiante.

2.4. Las principales estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes universitarios fueron: a) anticipación, b) planificación, c) estudiar en compañía, d) preparación, e) inscribirse en menor materias, f) evitación, g) distanciamiento, h) realizar actividad física, i) realizar actividades recreativas y/o de ocio, j) realizar tareas del

hogar, k) consumo de sustancias, l) meditación, m) apoyo social, n) terapia, o) reestructuración cognitiva.

3. Con respecto al tercer objetivo, considerando las diferencias según sexo en el perfeccionismo en estudiantes universitarios de Paraná, puede concluirse que se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes varones y mujeres en cuanto a las dimensiones Altos Estándares y Orden. Pero no se observaron diferencias significativas en Discrepancia. Las mujeres presentaban mayores niveles que los varones en todas las dimensiones del perfeccionismo.
4. En cuanto al cuarto objetivo de este estudio, considerando las diferencias según sexo en el estrés académico en los estudiantes universitarios de Paraná, puede concluirse que se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre varones y mujeres. Las mujeres presentaban un mayor nivel de estrés académico que los varones.
5. En relación al quinto y último objetivo, considerando la relación entre el perfeccionismo y el estrés académico en estudiantes universitarios de Paraná, puede concluirse que se halló una correlación estadísticamente significativa entre la dimensión Discrepancia del perfeccionismo y el estrés académico en los estudiantes. La asociación era de grado moderado y de carácter positivo, es decir que a mayor Discrepancia, mayor estrés académico en los estudiantes universitarios.

5.3. Recomendaciones

Luego de haber culminado este proceso investigativo, es posible proponer algunas recomendaciones y sugerencias para futuras investigaciones e intervenciones.

5.3.1. Recomendaciones para futuras investigaciones

Para el desarrollo de futuras investigaciones, sería interesante realizar investigaciones de naturaleza cuasi-experimental, que posibiliten realizar conclusiones de tipo causal. Además, sería relevante realizar estudios longitudinales, que permitan un seguimiento de la evolución de las variables en el tiempo y complementar las técnicas de recolección de datos con métodos cualitativos, como entrevista y observación, que posibiliten una mayor profundización y especificidad en el estudio de los fenómenos abordados.

Por otro lado, debido a que la mayoría de los estudios se han llevado a cabo mayoritariamente fuera de nuestro país, con poblaciones culturalmente diversas, sería interesante seguir profundizando e investigando las principales características de estos constructos en nuestra población. Así también, sería interesante realizar el estudio con una muestra conformada por estudiantes de nivel secundario o comparar diferencias en las variables según curso o año de carrera.

Finalmente, sería útil poder ampliar el tamaño de la muestra hacia una cantidad que refleje de manera más adecuada la población estudiada y conformar la muestra de manera aleatoria, a fin de garantizar la representatividad de la misma y posibilitar la generalización de los resultados. Asimismo, sería interesante replicar el estudio con una muestra conformada por la misma cantidad de estudiantes varones y mujeres para lograr estudiar las diferencias en las variables según sexo.

5.3.2. Recomendaciones para la práctica profesional

En cuanto al ámbito profesional y de aplicación, este estudio tuvo por objetivo analizar la relación entre el perfeccionismo y el estrés académico y las diferencias en las mismas según sexo en los estudiantes universitarios, lo que resulta de suma importancia

para el desarrollo y desempeño académico, así como también para el propio crecimiento personal y la futura formación profesional.

Los resultados de este estudio sugieren la planificación de intervenciones que apunten a comprender el impacto que tienen estas variables sobre los estudiantes universitarios. Resulta importante promover prácticas de prevención, como por ejemplo talleres o encuentros, orientados a brindar un espacio de diálogo e intercambio, donde los estudiantes puedan reflexionar y adquirir herramientas adecuadas para abordar las diversas situaciones que demanda el entorno académico.

Particularmente, se recomienda diseñar intervenciones dirigidas a: identificar los pensamientos perfeccionistas y reconocer los factores académicos estresantes; tomar conciencia de los aspectos disfuncionales y de los principales problemas asociados a los mismos; proveer estrategias útiles para el manejo del perfeccionismo desadaptativo y del estrés académico en el entorno universitario y potenciar sus competencias y habilidades que favorezcan un mejor desempeño y contribuyan a su salud y bienestar.

Para las instituciones educativas, se recomienda capacitar a los docentes, brindar información respecto a esta problemática y proporcionar herramientas para la práctica diaria, enfocándose en cuestiones tales como la organización de la enseñanza, en el sistema de evaluación o en la actitud del docente, entre otros.

Para finalizar, cabe destacar la relevancia de la formación integral de los estudiantes, que abarque todas las dimensiones de la persona. De este modo se vislumbra que el proceso educativo debe centrarse tanto en aspectos académicos como así también en el desarrollo socioemocional del estudiante.

5.4. Limitaciones

Luego de analizar los resultados obtenidos en esta investigación, es preciso abordar, de manera reflexiva, las limitaciones que se presentaron en este proceso.

En primer lugar, cabe destacar que, al tratarse de un estudio descriptivo, correlacional y comparativo, no es posible establecer relaciones causa y efecto a partir de sus resultados, ya que sólo se buscó caracterizar el perfeccionismo y el estrés académico en estudiantes universitarios, determinar diferencias según sexo en cada una de las variables y analizar la relación entre ambas. Además, el hecho de que sea un estudio de corte transversal no permitió realizar un seguimiento de las variables para poder observar su evolución a lo largo del tiempo.

Por otro lado, es de importancia mencionar que el tamaño de la muestra con la cual se trabajó puede considerarse pequeño, y se conformó mediante un muestreo no probabilístico, de tipo intencional, lo cual restringe su representatividad y la posibilidad de generalizar los resultados. A su vez, la muestra quedó compuesta, en su mayoría por mujeres, y en menor medida, por varones, lo cual limita la posibilidad de establecer diferencias entre ambos sexos.

En lo que respecta a los instrumentos de medición utilizados, es relevante destacar que se emplearon medidas de autoinforme, lo cual pudo derivar en distorsiones subjetivas y/o dificultades para lograr respuestas honestas, que no lleguen a reflejar fielmente la realidad. Sumado a esto, dichos instrumentos fueron administrados de forma remota y virtual, lo cual limitó las posibilidades de solicitar aclaraciones para profundizar en la información brindada.

LISTA DE REFERENCIAS

- Aguilar Castro, D. E. (2018). *Estrés académico como factor de riesgo en el consumo de sustancias lícitas en los estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Ambato* [Trabajo de fin de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador] Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <http://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2514>
- Aguilar Durán, L. A. (2019). Perfeccionismo en escolares de Caracas: diferencias en función del sexo, tipo de institución educativa y nivel de estrés. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 11(1), 7-33. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.v11n1a01>
- Aguilar Durán, L. A. (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. A. (2021). Perfeccionismo y estrés académico como determinantes de ansiedad social en estudiantes universitarios. *Psicología 212, Revista del Colegio de Psicólogos de Distrito Capital*, 1, 36-56.
- Aguilar, L. A, Báez, Y., Barroeta, G. y Colmenares, D. (2012). Medición del perfeccionismo académico: desarrollo de un inventario para estudiantes universitarios *Revista científica electrónica de psicología*, 13, 244-269.
- Aguilar Durán, L. A. y Depablo Marrero, I. D. (2020). Influencia de la biblioterapia sobre el perfeccionismo infantil. *Revista de Psicología*, 16(32), 24-45.
- Alfonso Águila, B., Calcines Castillo, M., Monteagudo de la Guardia, R., Zaida Nieves Achon, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163-178. <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/530>
- Álvarez-Silva, L. A.; Gallegos-Luna, R. M., y Herrera- López, P. S. (2018). Estrés académico en estudiantes de Tecnología Superior. *Universitas*, 28, 193-209. <https://doi.org/10.17163/uni.n28.2018.10>
- Antony, M. M. y Swinson, R. P. (2004). *Cuando lo perfecto no es suficiente: estrategias para hacer frente al perfeccionismo* (G. Calleja, Trad., 2.ª ed.). Desclée de Brouwer. (Obra original publicada en 1998).
- Arana, F. (2008). Perfeccionismo en estudiantes argentinos de psicología. Relación entre las dimensiones del perfeccionismo, medidas psicológicas de distrés y

calidad de vida. *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Buenos Aires, Argentina.
<https://www.aacademica.org/000-032/138>

Arana, F. G., Galarregui, M. S., Miracco, M. C., Partarrieu, A. I., De Rosa, L., Lago, A. E., Traiber, L. I., Nussold, P. T., Rutzstein, G. y Keegan, E. G. (2014). Perfeccionismo y desempeño académico en estudiantes universitarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(1), 71-77. <https://doi.org/10.14718/ACP.2014.17.1.8>

Arana, F. G., Keegan, E. G. y Rutzstein, G. (2009). Adaptación de una medida multidimensional de perfeccionismo: la Almost Perfect Scale-Revised (APS-R). Un estudio preliminar sobre sus propiedades psicométricas en una muestra de estudiantes universitarios argentinos. *Evaluar*, 9, 35-53.
<https://doi.org/10.35670/1667-4545.v9.n1.463>

Arana, F. G., Scappatura, M. L., Miracco, M., Elizathe, L., Rutzstein, G., Keegan, E. (2009). Un estudio sobre perfeccionismo en estudiantes universitarios argentinos: resultados preliminares en estudiantes de psicología. *Anuario de Investigaciones*, 16, 17-24.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139945001>

Arana, F. G., Scappatura, M. L., Miracco, M., Elizathe, L., Rutzstein, G., Keegan, E. (2010). Perfeccionismo positivo/negativo y calidad de vida percibida en estudiantes de psicología, medicina e ingeniería de la ciudad de Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones*, 17, 17-24.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139946001>

Arana, F., Scappatura, M. L., Lago, A., y Keegan, E. (2007). Perfeccionismo adaptativo y desadaptativo y malestar psicológico en estudiantes universitarios argentinos: un estudio exploratorio utilizando el APS-R. *En XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-073/116>

Barraza Macías, A. (2007). El campo de estudio del estrés: del Programa de Investigación Estímulo-Respuesta al Programa de Investigación Persona-Entorno. *Revista Internacional de Psicología*, 8(2), 1-30.
<https://doi.org/10.33670/18181023.v8i02.48>

Barraza Macías, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270-289.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79926212>

Barraza Macías, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12(22), 272-283.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552354002>

- Bedoya Lau, S. A., Perea Paz, M., Ormeño Martínez, R. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. *Revista Estomatológica Herediana*, vol. 16(1), 15-20.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=421539345004>
- Benhaim, M. E., Koch, C. B., Pengue, C., Canella, V. G., López, S. V. y Sétula, C. (2021). Algunas respuestas ante el estrés académico de estudiantes universitarios en la Argentina. *Revista de Investigaciones Científicas de la Universidad de Morón*, 5(9), 19-27. <https://repositorio.unimoron.edu.ar/handle/10.34073/276>
- Berrío García, N. y Mazo Zea, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de psicología Universidad De Antioquia*, 3(2), 55–82.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/11369>
- Cano García, F.J., Rodríguez Franco, L. y García Martínez, J. (2007). Adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 35(1), 29-39. <https://idus.us.es/handle/11441/56854>
- Caputto, I., Cordero, S., Keegan E. y Arana F. (2015). Perfeccionismo y esquemas desadaptativos tempranos: un estudio con estudiantes universitarios. *Ciencias Psicológicas*, 9(2), 245–257.
- 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.
- Cassaretto, M., Chau, C., Oblitas, H., y Valdéz, N. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología. *Revista De Psicología*, 21(2), 363-392.
<https://doi.org/10.18800/psico.200302.006>
- Chemisquy, S. (2017). Las dificultades interpersonales de los perfeccionistas: consideraciones teóricas sobre el modelo de desconexión social. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 9(2), 77-92.
<https://doi.org/10.32348/1852.4206.v9.n2.16646>
- Chemisquy, S. y Oros, L.B. (2020). El Perfeccionismo Desadaptativo como Predictor de la Soledad y del Escaso Apoyo Social Percibido en Niños y Niñas Argentinos. *Revista Colombiana de Psicología*, 29(2), 105-123.
<https://doi.org/10.15446/rcp.v29n2.78591>
- De Rosa, L., Valle, A. D., Rutzstein, G. y Keegan, E. (2012). Perfeccionismo y autocrítica: consideraciones clínicas. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 21(3), 209-215. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281929021003>
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. y De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y

rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751.

<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/406>

- Fernández de Castro de León, J. y Luévano Flores, E. (2018). Influencia del estrés académico sobre el rendimiento escolar en educación media superior. *Revista panamericana de pedagogía*, 26, 97-117. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i26.1926>
- Fernández Martínez, E. (2009). Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional [Tesis Doctoral, Universidad de León]. Repositorio institucional de la Universidad de León. <http://hdl.handle.net/10612/902>
- Franco Taboada, M. V. (2015). La medición del estrés en contextos académicos en estudiantes universitarios [Tesis doctoral, Universidad de A Coruña]. Archivo digital. <http://hdl.handle.net/2183/15705>
- Galarregui, M. y Keegan, E. (2012). Perfeccionismo y procrastinación: relación con desempeño académico y malestar psicológico. Estado del arte. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-072/218>
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Vicent, M., González, C., Gómez-Núñez, M. I., Poveda-Serra, P. (2016). Perfeccionismo durante la infancia y la adolescencia. Análisis bibliométrico y temático (2004-2014). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7(2), 79-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245145815005>
- García Ros, R., Pérez González, F., Pérez Blasco, J., Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80524058011>
- Gonzalez Urbina A., Gomez-Arizaga, M. P., Conejeros-Solar, M. L. (2017). Caracterización del Perfeccionismo en Estudiantes con Alta Capacidad: Un Estudio de casos exploratorio. *Revista de Psicología*, 35(2), 605-640. <https://doi.org/10.18800/psico.201702.008>
- Gonzalez, M., Ibáñez, I., Rovella, A., Lopez, M. y Padilla, L. (2013). Perfeccionismo e intolerancia a la incertidumbre: relaciones con variables psicopatológicas. *Psicología Conductual*, 21(1), 81-101.

- Gutiérrez Rodas, J. A., Montoya Vélez, L. P., Toro Isaza, B. E., Briñón Zapata, M. A., Rosas Restrepo, E. y Salazar Quintero, L. E. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *CES Medicina*, 24(1), 7-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=261119491001>
- Herrera Ortiz, Á. y Moletto Callejas, G. (2014). Estrés académico en estudiantes universitarios de Psicología. *Revista de Psicología* 4(8), 20-31. <https://hdl.handle.net/20.500.12536/571>
- Lago, A., Scappatura, M. L., Nussold, P. T. y Keegan, E. (2008). Perfeccionismo en estudiantes de psicología de la universidad de buenos aires: comparación entre la autopercepción y los perfiles de perfeccionismo evaluados por el APS-R (Almost Perfect Scale). *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Buenos Aires, Argentina.
- Lozano Fernández, L. M., García Cueto, E., Vázquez, M. M., Lozano González, L. (2012). Desarrollo y validación del Inventario de Perfeccionismo Infantil (I.P.I.). *Psicothema*, 24(1), 149-155. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72723431023>
- Mallinger, A. E. y De Wyze J. (2010). *La obsesión del perfeccionismo. Soluciones para acabar con el control excesivo*. (O. Castillo, Trad., 1ª ed.). Paidós. (Obra original publicada en 1993).
- Martín Monzón, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99. <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/117>
- Martínez Díaz, E. S., Díaz Gómez, D. A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 10(2), 11-22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83410203>
- Miracco, M., Scappatura, M. L., Traiber, L., De Rosa, L., Arana, F., Lago, A., Partarrieu, A., Galarregui, M., Nussold, P. T. y Keegan, E. (2012). Perfeccionismo en la universidad: talleres psicoeducativos, una intervención preventiva. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Buenos Aires, Buenos Argentina. <https://www.academica.org/000-072/290>
- Moscoso, M. (1998). Estrés, salud y emociones: estudio de la ansiedad, cólera y hostilidad. *Revista de Psicología*, 3(3), 47-8.
- Moscoso, M. (2009). De la mente a la célula: impacto del estrés en psiconeuroinmunoendocrinología. *Liberabit*, 15(2), 143-152.

- Muñoz Villena, A. J. (2015). Perseverancia y perfeccionismo percibido en estudiantes adolescentes. Influencias sobre la percepción de estrés [trabajo fin de máster, Universidad Internacional de la Rioja]. Repositorio Institucional de la Universidad Internacional de la Rioja.
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/3446>
- Muñoz, A. J., López-Mora, C., Portolés A. y González Hernández J. (2016a). Efectos del perfeccionismo, perseverancia y actividad física sobre factores asociados al rendimiento académico. En J. J. Gázquez, M. M. Molero, M.C. Pérez-Fuentes, M. M. Simón, A. B. Barragán y A. Martos (Comps.), *Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas. Volumen II* (pp. 180-186). ASUNIVEP.
- Muñoz, A.J., López-Mora, C., Portolés, A. y González Hernández, J. (2016b). Percepción de estrés e indicadores de perfeccionismo en estudiantes de Secundaria. En J. L. Castejón Costa (Ed.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 2785-2793). Asociación Científica de Psicología y Educación.
<http://hdl.handle.net/10045/64472>
- Muñoz, A. J. y Juan González, J. (2017). Percepción de estrés y perfeccionismo en estudiantes adolescentes. Influencias de la actividad física y el género. *Ansiedad y Estrés*, 23, 32–37. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2017.04.001>
- Orlandini, A. (2001). *El estrés: qué es y cómo evitarlo*. Fondo de Cultura Económica de España. <https://elibro.net/es/lc/sibuca/titulos/110564>
- Oros, L. B. (2005). Implicaciones del perfeccionismo infantil sobre el bienestar psicológico: orientaciones para el diagnóstico y la práctica clínica. *Anales de Psicología*, 21(2), 294–303. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/26951>
- Pamies, L., y Quiles, Y. (2014) Perfeccionismo y factores de riesgo para el desarrollo de trastornos alimentarios en adolescentes españoles de ambos géneros. *Anales de psicología*, 30(2), 620-626.
- Parra, A., y Rodrigues, A. (2014). Estrés, perfeccionismo y resiliencia en estudiantes universitarios de Artes. *Revista Psicología*, 33(2), 81-95.
http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ps/article/view/12420
- 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. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29228336009>
- Pulido Rull, M. A., Serrano Sánchez, M. L., Valdés Cano, E., Chávez Méndez, M. T., Hidalgo Montiel P. y Vera García F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 21(1), 31-37.
- Ramos Vargas, L. F. (2011) Entendiendo al perfeccionismo: definición,

dimensionalidad, adaptabilidad y psicopatología. *Revista de Psicología de Arequipa*, 1(1), 11-26.

- Real Academia Española (2014). Perfeccionismo. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Consultado el 18 de agosto de 022 de <https://dle.rae.es/perfeccionismo>
- Rodríguez Campayo, M. A., Rojo Moreno, L., Ortega Toro, E., y Sepúlveda, A. R. (2009). Adaptación de la Escala Multidimensional de Perfeccionismo a estudiantes universitarios españoles. *Ansiedad y estrés*, 15(1), 13-27.
- Rodríguez, I.; Fonseca, G. M. y Aramburú, G. (2020). Estrés académico en alumnos ingresantes a la carrera de Odontología en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. *Int. J. Odontostomat.*, 14(4). <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1134551>
- Román Collazo, C. A. y Hernández Rodríguez, Y. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 1-14. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/26023>
- Scappatura, M. L., Arana, F., Elizathe, L., Rutzstein, G. (2011). Perfeccionismo adaptativo y desadaptativo en trastornos alimentarios: un estudio de revisión. *Anuario de Investigaciones*, 18, 81-88. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139947009>
- Serppe, M., Chemisquy, S., Oros, L., Díaz, J., Barasz, V., Waigel, N., Ernst, C. (2017). ¿Qué sabemos acerca del perfeccionismo infantil en Argentina?. *Revista de Psicología*, 13(25), 55-69. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6095>
- Souto Gestal, A. J. (2013). *Regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia* [Tesis Doctoral, Universidad de A Coruña]. Archivo digital. <http://hdl.handle.net/2183/11719>
- Torres Canales, A. (2020). *Dimensiones del perfeccionismo y estrés académico en Estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana* [tesis para optar por el título de Licenciado en Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/18390>
- Vicent Juan, M. (2017). *Estudio del perfeccionismo y su relación con variables psicoeducativas en la infancia tardía* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/73818>
- Vicent, M., Aparicio Flores, M. P., Inglés, C. J., Gómez-Núñez, M. I., Fernández Sogorb, A., y Aparisi Sierra, D. (2017). Perfeccionismo infantil: diferencias en

función del sexo y la edad. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 3(1), 15–24.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.970>

Vidal-Conti, J., Muntaner-Mas, A. y Palou Sampol, P. (2018). Diferencias de estrés y afrontamiento del mismo según el género y cómo afecta al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Contextos Educativos*, 22, 181-195.
<https://doi.org/10.18172/con.3369>

Vuyk, M. A. (2015). Perfeccionismo, autopresentación perfeccionista y síntomas depresivos en adolescentes paraguayos según género y grado. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 49(2), 153-163.

Zapico, M., Quiroga, R., Martínez Palacio, M., Zapico, M. G., Lahiton Corvalan, J. (2021). Análisis exploratorio del estrés académico estudiantil en el marco del covid-19 en territorio de San Luis, Argentina. *Contextos de Educación*, 31(21).
<http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1356>

Zárate Depraect, N. E., Soto Decuir, M. G., Castro Castro, M. L. y Quintero Salazar, J. R. (2017). Estrés académico en estudiantes universitarios: medidas preventivas. *Revista de la Alta Tecnología y la Sociedad*, 9(4), 92-98.

ANEXO A. INSTRUMENTOS ADMINISTRADOS

Almost Perfect Scale-Revised (APS-R).

Arana, Keegan y Rutzstein (2009)

Instrucciones

Los siguientes ítems han sido diseñados para medir las actitudes que tienen las personas sobre sí mismas, sobre su desempeño y sobre los demás. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Por favor responda todas las preguntas. Utilice su primera impresión y no pierda demasiado tiempo en responder cada ítem de forma individual. Responda cada uno de los ítems utilizando la escala que presentamos debajo para describir su grado de acuerdo con cada uno de los mismos.

1. Fuertemente en desacuerdo.
2. En desacuerdo.
3. Levemente en desacuerdo.
4. No estoy de acuerdo ni en desacuerdo.
5. Levemente de acuerdo.
6. De acuerdo.
7. Fuertemente de acuerdo.

		1	2	3	4	5	6	7
1	Tengo altos estándares de desempeño, ya sea en el trabajo o en el estudio.							
2	Soy una persona ordenada.							
3	A menudo me siento frustrado porque no puedo alcanzar mis metas.							
4	Ser pulcro es importante para mí.							
5	Si uno no espera mucho de sí mismo, nunca triunfará.							
6	Lo mejor de mí nunca parece ser lo suficientemente bueno para mí.							
7	Pienso que cada cosa debería estar en su lugar.							
8	Tengo altas expectativas para mí mismo.							
9	Raramente cumplo con mis elevados estándares.							
10	Me gusta ser siempre organizado y disciplinado.							
11	Dar lo mejor de mí nunca parece ser suficiente.							
12	Me impongo estándares muy elevados.							
13	Nunca estoy satisfecho con mis logros							
14	Espero lo mejor de mí mismo.							
15	A menudo me preocupa no estar a la altura de mis expectativas.							
	Mi desempeño rara vez está a la altura de							

16	mis estándares.							
17	No estoy satisfecho aun cuando sé que hice lo mejor que pude.							
18	Trato de dar lo mejor de mí en todo lo que hago.							
19	Rara vez soy capaz de alcanzar mis altos estándares de desempeño.							
20	Casi nunca estoy satisfecho con mi desempeño.							
21	Casi nunca siento que lo que he hecho está lo suficientemente bien.							
22	Tengo una fuerte necesidad de esforzarme por la excelencia.							
23	A menudo siento decepción después de completar una tarea porque sé que la podría haber hecho mejor.							

Inventario SISCO del Estrés Académico

Dr. Arturo Barraza Macías (2007)

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación media superior, superior, y de postgrado durante sus estudios. La sinceridad con que respondan a los cuestionamientos será de gran utilidad para la investigación. La información que se proporcione será totalmente confidencial y solo se manejarán resultados globales. La respuesta a este cuestionario es voluntaria por lo que usted está en su derecho de contestarlo o no contestarlo.

1.- Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?

Si

No

En caso de seleccionar la alternativa “no”, el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa “si”, pasar a la pregunta número dos y continuar con el resto de las preguntas.

2.- Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) mucho.

1	2	3	4	5

3.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, **señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones**(Rodea con un círculo el número correspondiente):

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
3.1.La competencia con los compañeros del grupo	1	2	3	4	5
3.2. Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	1	2	3	4	5
3.3.La personalidad y el carácter del profesor	1	2	3	4	5
3.4. Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)	1	2	3	4	5
3.5.Problemas con el horario de clases	1	2	3	4	5
3.6. El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	1	2	3	4	5
3.7. No entender los temas que se abordan en la clase.	1	2	3	4	5
3.8. Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)	1	2	3	4	5
3.9.Tiempo limitado para hacer el trabajo	1	2	3	4	5
Otra. _____	1	2	3	4	5
(Especifique)					

4.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, **señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso**(Rodea con un círculo el número correspondiente).

Reacciones físicas					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
4.1.Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	1	2	3	4	5
4.2.Fatiga crónica (cansancio permanente)	1	2	3	4	5
4.3.Dolores de cabeza o migrañas	1	2	3	4	5
4.4.Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	1	2	3	4	5
4.5.Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	1	2	3	4	5
4.6.Somnolencia o mayor necesidad de dormir	1	2	3	4	5

Reacciones psicológicas					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
4.7. Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	1	2	3	4	5
4.8. Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	1	2	3	4	5
4.9. Ansiedad, angustia o desesperación	1	2	3	4	5
4.10. Problemas de concentración	1	2	3	4	5
4.11. Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	1	2	3	4	5
Reacciones comportamentales					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
4.12. Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	1	2	3	4	5
4.13. Aislamiento de los demás	1	2	3	4	5
4.14. Desgano para realizar las labores escolares	1	2	3	4	5
4.15. Aumento o reducción del consumo de alimentos	1	2	3	4	5
Otros _____ (Especificar)	1	2	3	4	5

5.- En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, **señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo**(Rodea con un círculo el número correspondiente).

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
5.1. Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas sentimientos sin dañar a otros)	1	2	3	4	5
5.2. Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas	1	2	3	4	5
5.3. Concentrarse en resolver la situación que me preocupa	1	2	3	4	5
5.4. Elogios a sí mismo	1	2	3	4	5
5.5. La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)	1	2	3	4	5
5.6. Búsqueda de información sobre la situación.	1	2	3	4	5
5.7. Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que lo preocupa	1	2	3	4	5
5.8. Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa).	1	2	3	4	5

Cuestionario Sociodemográfico

Edad: _____	
Género:	(Rodea con un círculo el número correspondiente) 1. Masculino 2. Femenino 3. Otro
Estado Civil	4. Soltero/a 5. De novio/a 6. Casado/a 7. Conviviendo 8. Separado/a 9. Divorciado/a
¿Tienes hijos?	1. No - 2. Sí
Carrera	1. Lic. Psicología 2. Lic. Psicopedagogía 3. Abogacía 4. Contador Público 5. Otra – ¿Cuál? _____
Curso/Año de carrera actual	1. Primer Año 2. Segundo Año 3. Tercer Año 4. Cuarto Año 5. Quinto Año
¿Cómo te definirías como estudiante?	1. Malo 2. Regular 3. Bueno 4. Muy bueno
¿Trabajas además de estudiar?	1. No - 2. Sí

ANEXO B. MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO UTILIZADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito general de esta investigación es estudiar el Perfeccionismo y el Estrés Académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná.

La investigación es realizada por Maite Richard para acceder al título de la Licenciatura en Psicología en la Facultad “Teresa de Ávila” de la Universidad Católica Argentina.

Para participar debes ser estudiante universitario y estudiar en la ciudad de Paraná.

La participación consistirá en responder un cuestionario que forma parte del estudio, actividad que requerirá aproximadamente 15-20 minutos de su tiempo.

La información que se proporcione será totalmente anónima y confidencial y solo se manejarán resultados globales. Asimismo, los datos serán utilizados con fines exclusivamente de investigación, en el marco del presente trabajo.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación puede hacer las preguntas que necesite en cualquier momento.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y puede retirarse del mismo en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Datos de contacto: maitearichard@gmail.com

¿Aceptas contestar voluntariamente las siguientes encuestas?

Acepto

No acepto

ANEXO C. MATRIZ DE DATOS/SALIDAS ESTADÍSTICAS

DESCRIPCIÓN MUESTRA

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Edad	128	18	45	23,87	4,340
N válido (por lista)	128				

Género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Masculino	30	23,4	23,4	23,4
	Femenino	97	75,8	75,8	99,2
	Otro	1	,8	,8	100,0
	Total	128	100,0	100,0	

Estado Civil

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Soltero/a	72	56,3	56,3	56,3
	De novio/a	42	32,8	32,8	89,1
	Casado/a	2	1,6	1,6	90,6
	Conviviendo	11	8,6	8,6	99,2
	Divorciado/a	1	,8	,8	100,0
	Total	128	100,0	100,0	

¿Tiene Hijos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	123	96,1	96,1	96,1
	Si	5	3,9	3,9	100,0
	Total	128	100,0	100,0	

Carrera

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Psicología	32	25,0	25,0	25,0
	Psicopedagogía	7	5,5	5,5	30,5
	Abogacía	9	7,0	7,0	37,5
	Contador Público	7	5,5	5,5	43,0
	Otras	73	57,0	57,0	100,0
	Total	128	100,0	100,0	

Curso/Año de carrera actual

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Primer año	28	21,9	21,9	21,9
	Segundo año	9	7,0	7,0	28,9
	Tercer año	33	25,8	25,8	54,7
	Cuarto año	25	19,5	19,5	74,2
	Quinto año	33	25,8	25,8	100,0
	Total	128	100,0	100,0	

¿Cómo te definirías como estudiante?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Malo	1	,8	,8	,8
	Regular	36	28,1	28,1	28,9
	Bueno	62	48,4	48,4	77,3
	Muy bueno	29	22,7	22,7	100,0
	Total	128	100,0	100,0	

¿Trabaja?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	63	49,2	49,2	49,2
	Si	65	50,8	50,8	100,0
	Total	128	100,0	100,0	

OBJETIVO 1

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
ALTOS ESTÁNDARES	128	2,57	7,00	5,3783	,90183
ORDEN	128	1,75	7,00	5,2168	1,05058
DISCREPANCIA	128	1,00	7,00	4,5313	1,34842
N válido (por lista)	128				

PERFECCIONISMO

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido NO PERFECCIONISTA	92	71,9	71,9	71,9
PERFECCIONISTA	36	28,1	28,1	100,0
Total	128	100,0	100,0	

PERFECCIONISMO = 2 & DISCREPANCIA > 5.79 (FILTER)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido PERFECCIONISTA DESADAPTATIVO	18	50,0	50,0	50,0
PERFECCIONISTA ADAPTATIVO	18	50,0	50,0	100,0
Total	36	100,0	100,0	

OBJETIVO 2

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
INDICE DE ESTRÉS GENERAL	128	1,16	3,41	2,1471	,45852
N válido (por lista)	128				

INDICE DE ESTRÉS GENERAL (agrupado)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido LEVE	21	16,4	16,4	16,4
MODERADO	36	28,1	28,1	44,5
PROFUNDO	71	55,5	55,5	100,0
Total	128	100,0	100,0	

NIVEL DE PREOCUPACIÓN RECATEGORIZADA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido BAJA	1	,8	,8	,8
MEDIANAMENTE BAJA	9	7,0	7,2	8,0
MEDIA	46	35,9	36,8	44,8
MEDIANAMENTE ALTA	43	33,6	34,4	79,2
ALTA	26	20,3	20,8	100,0
Total	125	97,7	100,0	
Perdidos Sistema	3	2,3		
Total	128	100,0		

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
SÍNTOMAS PSICOLÓGICOS	128	,00	4,00	2,3141	,77711
SÍNTOMAS FÍSICOS	128	,00	4,00	2,1914	,78678
SÍNTOMAS COMPORTAM	128	,00	4,00	2,0156	,78979
N válido (por lista)	128				

SÍNTOMAS FÍSICOS

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
4.6 Somnolencia o mayor necesidad de dormir.	128	0	4	2,37	1,087
4.2 Fatiga crónica (cansancio permanente)	128	0	4	2,26	1,159
4.1 Trastorno del sueño (insomnio o pesadilla)	128	0	4	2,23	1,158
4.3 Dolores de cabeza o migrañas.	128	0	4	2,16	1,251
4.5 Rascarse, morderse las uñas, frotarse.	128	0	4	2,10	1,424
4.4 Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.	128	0	4	2,03	1,298
N válido (por lista)	128				

SÍNTOMAS PSICOLÓGICOS

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
4.7 Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	128	0	4	2,77	,957
4.10 Problemas de concentración.	128	0	4	2,41	1,015
4.9 Ansiedad, angustia o desesperación.	128	0	4	2,39	1,172
4.8 Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	128	0	4	2,22	1,136

4.11 Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.	128	0	4	1,78	1,115
N válido (por lista)	128				

SÍNTOMAS COMPORTAMENTALES

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
4.14 Desgano para realizar las labores escolares.	128	0	4	2,32	,955
4.15 Aumento o reducción del consumo de alimentos.	128	0	4	2,22	1,255
4.13 Aislamiento de los demás.	128	0	4	1,80	1,199
4.12 Conflictos o tendencia a discutir o polemizar.	128	0	4	1,73	1,141
N válido (por lista)	128				

ESTRESORES

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
3.9 Tiempo limitado para hacer el trabajo	61	3	4	3,43	,499
3.2 Sobrecarga de tareas y trabajos escolares	128	0	4	2,90	,792
3.4 Las evaluaciones de los profesores exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc	128	0	4	2,66	,974
3.7 No entender los temas que se abordan en clase	128	0	4	2,23	,932
3.3 La personalidad y el carácter del profesor	128	0	4	2,19	,994
3.8 Participación en clases	128	0	4	1,98	1,245
3.6 El tipo de trabajo que te piden los profesores	128	0	4	1,85	,956
3.5 Problemas con el horario de clases	128	0	4	1,66	1,111
3.1 La competencia con los compañeros del grupo	128	0	4	1,08	1,054
N válido (por lista)	61				

ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
5.3 Concentrarse en resolver la situación que me preocupa	128	0	4	2,66	,882
5.2 Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas.	128	0	4	2,45	,963
5.8 Ventilación y confidencias (verbalización de la situación)	128	0	4	2,33	1,109
5.1 Habilidad asertiva	128	0	4	2,28	1,049
5.7 Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que lo preocupa	128	0	4	1,88	1,040
5.6 Búsqueda de información sobre la situación.	128	0	4	1,62	1,143
5.4 Elogios a sí mismo.	128	0	4	1,16	,994
5.5 La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)	128	0	4	,89	1,185
N válido (por lista)	128				

Aunque después no se haya concretado, ¿Pensaste alguna vez en realizar psicoterapia debido al estrés que te genera la vida universitaria?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido No	52	40,6	40,6	40,6
Si	76	59,4	59,4	100,0
Total	128	100,0	100,0	

¿Hiciste psicoterapia debido al estrés que te genera la vida académica?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido No	88	68,8	68,8	68,8
Si	40	31,3	31,3	100,0
Total	128	100,0	100,0	

¿Crees que funcionan?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	9	7,0	7,0	7,0
	Parcialmente	80	62,5	62,5	69,5
	Si	39	30,5	30,5	100,0
	Total	128	100,0	100,0	

OBJETIVO 3

Modelo lineal general

Factores inter-sujetos

		Etiqueta de valor	N
Género	1	Masculino	30
	2	Femenino	97
	3	Otro	1

Estadísticos descriptivos

	Género	Media	Desviación estándar	N
ALTOS ESTÁNDARES	Masculino	5,0524	,99505	30
	Femenino	5,4993	,83021	97
	Otro	3,4286	.	1
	Total	5,3783	,90183	128
ORDEN	Masculino	4,8583	,99932	30
	Femenino	5,3454	1,03484	97
	Otro	3,5000	.	1
	Total	5,2168	1,05058	128
DISCREPANCIA	Masculino	4,2444	1,28279	30
	Femenino	4,6151	1,36864	97
	Otro	5,0000	.	1
	Total	4,5313	1,34842	128

Pruebas multivariante^a

Efecto	Valor	F	Gl de hipótesis	gl de error	Sig.	
Interceptación	Traza de Pillai	,735	113,977 ^b	3,000	123,000	,000
	Lambda de Wilks	,265	113,977 ^b	3,000	123,000	,000
	Traza de Hotelling	2,780	113,977 ^b	3,000	123,000	,000
	Raíz mayor de Roy	2,780	113,977 ^b	3,000	123,000	,000
Género	Traza de Pillai	,108	2,370	6,000	248,000	,030
	Lambda de Wilks	,893	2,393 ^b	6,000	246,000	,029
	Traza de Hotelling	,119	2,416	6,000	244,000	,028
	Raíz mayor de Roy	,106	4,386 ^c	3,000	124,000	,006

a. Diseño : Interceptación + Género

b. Estadístico exacto

c. El estadístico es un límite superior en F que genera un límite inferior en el nivel de significación.

Pruebas de efectos inter-sujetos

Origen	Variable dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.
Modelo corregido	ALTOS ESTÁNDARES	8,407 ^a	2	4,204	5,538	,005
	ORDEN	8,406 ^b	2	4,203	3,987	,021
	DISCREPANCIA	3,370 ^c	2	1,685	,926	,399
Interceptación	ALTOS ESTÁNDARES	187,273	1	187,273	246,719	,000
	ORDEN	179,938	1	179,938	170,699	,000
	DISCREPANCIA	184,055	1	184,055	101,108	,000
Género	ALTOS ESTÁNDARES	8,407	2	4,204	5,538	,005
	ORDEN	8,406	2	4,203	3,987	,021
	DISCREPANCIA	3,370	2	1,685	,926	,399
Error	ALTOS ESTÁNDARES	94,882	125	,759		
	ORDEN	131,766	125	1,054		
	DISCREPANCIA	227,547	125	1,820		
Total	ALTOS ESTÁNDARES	3805,898	128			
	ORDEN	3623,688	128			
	DISCREPANCIA	2859,042	128			
Total corregido	ALTOS ESTÁNDARES	103,289	127			
	ORDEN	140,171	127			
	DISCREPANCIA	230,917	127			

a. R al cuadrado = ,081 (R al cuadrado ajustada = ,067)

b. R al cuadrado = ,060 (R al cuadrado ajustada = ,045)

c. R al cuadrado = ,015 (R al cuadrado ajustada = -,001)

OBJETIVO 4

Prueba T

Estadísticas de grupo

	Género	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
INDICE DE ESTRÉS GENERAL	Masculino	30	1,8543	,34094	,06225
	Femenino	97	2,2336	,45512	,04621

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene de calidad de varianzas	prueba t para la igualdad de medias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
INDICE DE ESTRÉS GENERAL	Se asumen varianzas iguales	3,022	,085	-4,209	125	,000	-,37929	,09011	-,55762	-,20095
INDICE DE ESTRÉS GENERAL	No se asumen varianzas iguales			-4,893	63,910	,000	-,37929	,07752	-,53416	-,22441

OBJETIVO 5

Correlaciones

		Correlaciones			
		ALTOS ESTÁNDARES	ORDEN	DISCREPANCIA	INDICE DE ESTRÉS GENERAL
ALTOS ESTÁNDARES	Correlación de	1	,491**	,241**	,086
	Pearson				
	Sig. (bilateral)		,000	,006	,335
	N	128	128	128	128
ORDEN	Correlación de	,491**	1	,012	-,105
	Pearson				
	Sig. (bilateral)	,000		,897	,236
	N	128	128	128	128
DISCREPANCIA	Correlación de	,241**	,012	1	,590**
	Pearson				
	Sig. (bilateral)	,006	,897		,000
	N	128	128	128	128
INDICE DE ESTRÉS GENERAL	Correlación de	,086	-,105	,590**	1
	Pearson				
	Sig. (bilateral)	,335	,236	,000	
	N	128	128	128	128

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).