

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**DIMENSIONES DEL PERFECCIONISMO Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LIMA METROPOLITANA**

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Psicología
con mención en Psicología Clínica que presenta:

ALESSANDRA YNOUYE ONAGA

Asesora:

PATTY VILELA ALEMÁN

LIMA, 2021

Agradecimientos

A mi asesora, Patty, por su gran compromiso y sus valiosos aportes. Por mostrarse siempre amable, paciente y dispuesta a resolver cada una de mis dudas e inquietudes. Por transmitirme la seguridad y la fortaleza necesaria para culminar este proyecto.

A mis padres, por todo su amor y apoyo constante, por todo el esfuerzo y los difíciles momentos que tuvieron que atravesar para poder brindarme mejores oportunidades.

A mi mamá, por ser la persona más fuerte y luchadora que conozco, por ser mi maestra de vida, y a la vez mi confidente y mi compañera incondicional.

A mis tías, Doris y Lucy, por creer siempre en mí, por motivarme constantemente con sus valiosos consejos, y celebrar cada uno de mis logros como suyos.

A mis hermanos, Cali y Cinthi, porque me han enseñado tanto en la vida, porque tenemos una conexión única, y porque sé que siempre podré contar con ustedes.

A mi ojichan, obachan, y mi tía Yae, que, aunque ya no están a mi lado, los recuerdo y los llevo siempre conmigo. Sé que me cuidan, y que pronto nos volveremos a encontrar.

A Hiko, por acompañarme y sostenerme en los momentos más difíciles de este recorrido, por la paciencia, el tiempo y cada palabra de aliento que me dió la fuerza para continuar.

A mis amigas que vivieron conmigo este proceso, gracias por escuchar, comprender, preocuparse y mostrarme siempre su apoyo.

A Diana y Alexandra, mis compañeras de tesis, que se convirtieron en grandes amigas. Gracias por abrirme sus corazones, y por hacer que esta experiencia sea mucho más amena.

Finalmente, a cada uno de los profesores y estudiantes que hicieron posible esta investigación. Gracias por su valioso tiempo y colaboración.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo principal analizar la relación entre las dimensiones de perfeccionismo y las estrategias cognitivas de regulación emocional en una muestra de 289 estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. Para ello, se contó con la participación de 195 mujeres (67.5%) y 94 hombres (32.5%) con edades entre los 18 y 30 años ($M = 21.18$; $DE = 1.91$), pertenecientes a las carreras de Psicología (29.4%), Gestión y Alta Dirección (34.3%), y Derecho (36.3%). Los instrumentos utilizados fueron la adaptación española de la Escala Multidimensional de Perfeccionismo (MPS) (Rodríguez et al., 2009) y la adaptación peruana del Cuestionario de Regulación Cognitiva de las Emociones (CERQ) (Domínguez & Medrano, 2016). Se encontró que las dimensiones de perfeccionismo auto-orientado y perfeccionismo socialmente prescrito se relacionaron de manera significativa y directa con las estrategias de autoculparse, rumiación, catastrofización y culpar a otros, y de forma inversa con las estrategias de reinterpretación positiva y focalización positiva. Además, solo la dimensión de perfeccionismo socialmente prescrito se relacionó negativamente con la estrategia de refocalización en planes. En cuanto a la dimensión de perfeccionismo orientado a los demás, se halló una asociación significativa y directa con la estrategia de refocalización en planes. Finalmente, se encontraron diferencias significativas según algunas variables sociodemográficas y académicas consideradas. Se discuten los hallazgos, así como las limitaciones del estudio y las futuras líneas de investigación a seguir.

Palabras clave: perfeccionismo, regulación emocional, universitarios

Abstract

The present study aimed to analyze the relationship between the dimensions of perfectionism and the cognitive emotion regulation strategies on a sample of 289 students from a private university in Lima. For this purpose, 195 women (67.5%) and 94 men (32.5%) between the ages of 18 and 30 ($M = 21.18$; $DE = 1.91$), who belonged to the faculties of Psychology (29.4%), Management (34.3%), and Law (36.3%), participated. The Spanish version of the Multidimensional Perfectionism Scale (MPS) (Rodríguez et al., 2009) and the Peruvian adaptation of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ) (Domínguez & Medrano, 2016) were used for the measurement. The dimensions of self-oriented perfectionism and socially prescribed perfectionism were significantly and positively related to the strategies of self-blaming, rumination, catastrophizing and blaming others, and negatively related to positive reappraisal and positive refocusing. In addition, only the socially prescribed perfectionism was negatively related to the refocus on planning strategy. Regarding the other-oriented perfectionism dimension, it was found a significant and positive relationship with the refocus on planning tendency. Finally, there were significant differences according to some sociodemographic and academic variables. The possible explanations of these findings are discussed, as well as the limitations of the present study and the future lines of research to follow.

Keywords: perfectionism, emotion regulation, university students

Tabla de Contenidos

Introducción	1
Método	11
Participantes	11
Medición	11
Análisis de Datos	16
Resultados	17
Discusión	20
Referencias	28
Anexos	39
Anexo A: Características de la Muestra	39
Anexo B: Consentimiento Informado	40
Anexo C: Ficha de Datos Sociodemográficos y Académicos	41
Anexo D: Análisis de Confiabilidad de la EMP	42
Anexo E: Análisis de Confiabilidad del CERQ	43

Introducción

En las últimas décadas, tanto investigadores como clínicos han mostrado un creciente interés por el estudio del perfeccionismo como un rasgo de personalidad, incrementándose así, la cantidad de investigaciones enfocadas a explorar este constructo (Aguilar, 2020; Lo & Abbott, 2013; Muñoz & González, 2017; Weiner & Carton, 2012). En ese sentido, si bien se han desarrollado actualmente diversos modelos teóricos que comprenden al perfeccionismo como un constructo multidimensional (Flett & Hewitt, 2002; Frost et al., 1990; Rice & Slaney, 2002), varios autores coinciden en que esta disposición se encuentra a la base de dos factores de orden superior: “los esfuerzos perfeccionistas” y “las preocupaciones perfeccionistas” (Stoeber & Hotham, 2013).

En primer lugar, se encuentran los “esfuerzos perfeccionistas”, que aluden al establecimiento de elevados estándares y es considerado como el aspecto adaptativo del perfeccionismo (Stoeber & Otto, 2006). Este componente ha sido ampliamente asociado con afecto positivo, rendimiento, calidad de vida, autoestima, satisfacción con la vida, entre otros (Arana et al., 2010; Gnilka et al., 2013; Grzegorek et al., 2004; Muñoz & González, 2017; Park & Jeong, 2015; Suh et al., 2017). En segundo lugar, se hallan las “preocupaciones perfeccionistas”, que es la tendencia a angustiarse de forma excesiva por las evaluaciones y es entendida como el componente desadaptativo del perfeccionismo (Stoeber & Otto, 2006). Se ha demostrado que este aspecto está fuertemente relacionado con la ansiedad, depresión, desórdenes alimenticios, baja calidad de vida percibida, baja autoestima, entre otros (Arana et al., 2010; Ashby et al., 1998; Elion et al., 2012; Gnilka et al., 2013; Ortega et al., 2014).

Las aproximaciones iniciales acerca del perfeccionismo lo concebían desde una perspectiva negativa y unidimensional, centrándose únicamente en el aspecto desadaptativo y en las cogniciones auto-orientadas del individuo (enfoque intrapersonal). Así, Hollender (1965) y Burns (1980) destacan la naturaleza contraproducente del perfeccionismo y lo describen como el establecimiento de estándares irreales e imposibles, a partir de los cuales, los perfeccionistas se autoevalúan estrictamente y se esfuerzan de forma compulsiva e inalcanzable para cumplir dichas expectativas. Su atención está enfocada en los fracasos y se involucran en un pensamiento dicotómico, en el cual, sólo el éxito total o el fracaso existen como resultados.

No obstante, posteriormente, surgieron cuestionamientos acerca del carácter puramente patológico que se le había atribuido al perfeccionismo. En esa línea, Antony et

al. (1999) señalan que el perfeccionismo también podría funcionar como una ansiedad positiva y ser el motor para desempeñarse según estándares altos y alcanzables, siempre y cuando, se manifieste en una intensidad adecuada y sin acompañamiento de alguna afección o patología. Esta postura generó que varios autores dejaran de centrarse únicamente en la dimensión negativa del perfeccionismo, y por el contrario, empezaran a describir, tanto los aspectos adaptativos como desadaptativos del mismo (Ashby et al., 1998; Rice & Slaney, 2002). En ese sentido, Hamachek (1978, como se citó en Caputto et al., 2015; Frost et al., 1990; Pitoni & Rovella, 2013) fue uno de los primeros en distinguir entre el perfeccionismo normal (adaptativo) y el neurótico (desadaptativo).

Para este autor, los perfeccionistas normales son descritos como aquellos que se esfuerzan por alcanzar altos estándares y conservan la capacidad de sentirse satisfechos y autorrealizados cuando sus objetivos se cumplen. Además, muestran flexibilidad en su búsqueda por el éxito y se permiten cometer errores menores en su trabajo (Lo & Abbott, 2013; Stoeber & Otto, 2006). Por el contrario, los perfeccionistas neuróticos serían aquellos que establecen estándares excesivamente elevados y permiten un margen de error relativamente pequeño. Se encuentran constantemente preocupados por la posibilidad de decepcionar a los demás y mantienen la percepción de que nunca rinden lo suficientemente bien (Vanstone & Hicks, 2019; Klibert et al., 2005).

A partir de los años noventa, diversas investigaciones empezaron a estudiar el perfeccionismo como un constructo multidimensional, identificando otros aspectos como los personales e interpersonales (Frost et al., 1990; Hewitt & Flett, 1991). Este cambio se generó porque se observó que la autoevaluación y el desempeño de los perfeccionistas no sólo dependía de la motivación de éxito o de logro derivados de sí mismos, sino que también respondía a una fuerte necesidad de aceptación y aprobación por parte de los demás (Hewitt et al., 2003).

Una de las propuestas multidimensionales del perfeccionismo es el modelo de Frost et al. (1990), quienes plantean que existen seis dimensiones. Por un lado, se encuentran cuatro aspectos del perfeccionismo propios del sí mismo (elevados estándares personales, dudas en torno a la acción, preocupación sobre los errores y organización). Por otro lado, se hallan dos aspectos del perfeccionismo que reflejan las demandas parentales (expectativas parentales y las críticas parentales).

Por su parte, Hewitt y Flett (1991) introdujeron un nuevo modelo del perfeccionismo basado en tres dimensiones: perfeccionismo auto-orientado, perfeccionismo orientado a los demás y perfeccionismo socialmente prescrito.

El perfeccionismo auto-orientado (P-AO) hace referencia a la dimensión intrapersonal del constructo, la cual incluye actitudes, motivaciones y comportamientos perfeccionistas que se originan en el propio individuo y están dirigidas hacia uno mismo (Sherry et al., 2003). Estos perfeccionistas tienden a autoimponerse estándares excesivamente altos y normas sumamente exigentes con el objetivo de poder alcanzar sus propias expectativas o motivaciones perfeccionistas (Hewitt & Flett, 1991; Stoeber et al., 2009). Se evalúan de forma rigurosa y centran gran parte de su atención en los propios fallos y defectos (Bagnoli & Chaves, 2017).

El perfeccionismo orientado a los demás (P-OD) alude a los aspectos interpersonales del perfeccionismo que proceden del sí mismo, pero que están dirigidos hacia un otro (Sherry et al., 2003). Las personas con elevados puntajes de esta dimensión del perfeccionismo presentan creencias y expectativas poco realistas respecto al desempeño y las capacidades de los demás, evaluándolos de manera crítica, y exigiéndoles alcanzar la perfección (Hewitt & Flett, 1991). Este tipo de perfeccionistas suelen generar insatisfacción o dificultades con aquellos que se relacionan, pudiendo experimentar problemas interpersonales e, incluso, la pérdida de vínculos significativos (Hewitt & Flett, 2002).

Finalmente, el perfeccionismo socialmente prescrito (P-SP), también considerado un componente interpersonal, se evidencia cuando un individuo percibe que las demandas y las expectativas perfeccionistas provienen de los otros, y están orientadas hacia uno mismo (Sherry et al., 2003). Los individuos con altas puntuaciones en la dimensión de P-SP consideran que son los demás quienes los presionan para alcanzar estándares excesivamente altos y poco realistas, sintiendo que son evaluados de forma estricta y severa por los mismos. La preocupación por conseguir y mantener la aprobación de los otros es fundamental en esta dimensión (Bagnoli & Chaves, 2017; Hewitt & Flett, 2002). En la presente investigación, se conceptualizará el perfeccionismo desde esta perspectiva.

Por otro lado, resulta necesario destacar que la mayoría de investigaciones acerca del perfeccionismo se han llevado a cabo con muestras de estudiantes universitarios, subrayando así, el papel fundamental que juega dicho contexto académico en la acentuación de rasgos perfeccionistas (Arana et al., 2014; Pirbaglou et al., 2015). Las investigaciones señalan que en el ámbito universitario confluyen la alta competitividad y la gran exigencia a nivel personal para obtener un desempeño exitoso (Arana & Keegan, 2016; Egan et al., 2011; Kadison & DiGeronimo, 2004; Per Villiers, 2009)

A diferencia de la escuela, el proceso de aprendizaje en la etapa universitaria se caracteriza por ser más autónomo porque los estudiantes adquieren mayor responsabilidad

y participación activa en la transferencia y consolidación de conocimientos, así como también, en el cumplimiento de las diversas demandas y metas académicas (Brinkworth et al., 2009; Lagos et al., 2017). Los jóvenes universitarios, además, deben lidiar con una gran cantidad de evaluaciones continuas, de naturaleza crítica por parte de los maestros y autoridades, en combinación con la fuerte presión que los padres y la misma sociedad ejercen sobre ellos para evitar el fracaso y desempeñarse de manera exitosa en esta etapa universitaria (Per Villiers, 2009; Vanstone & Hicks, 2018; Velásquez et al., 2008).

Este contexto conlleva a que las metas académicas cobren una mayor relevancia en la vida de los estudiantes universitarios (Lago et al., 2017). Por ello, los jóvenes estudiantes tienden a basar su autovalía en los logros académicos obtenidos y por lo tanto, se trazan metas académicas excesivamente altas, manifestando así, una preocupación constante por rendir de manera exitosa y alcanzar notas casi perfectas en sus trabajos y exámenes (Arana et al., 2014; Blankstein et al., 2008; Per Villiers, 2009). Asimismo, los estudiantes sienten que deben poner en marcha un conjunto de recursos auxiliares, tales como disponer de mayor esfuerzo y tiempo de estudio, lo que reduce sus niveles de eficacia y merma su capacidad de disfrutar del proceso total de aprendizaje y la experiencia universitaria en general (Arana & Keegan, 2016; Kadison & DiGeronimo, 2004).

Curran y Hill (2017) llevaron a cabo un estudio meta-analítico de diferencias de cohorte de nacimiento desde 1989 al 2016 y hallaron que, a lo largo de los últimos 27 años, ha habido un incremento constante en las tres dimensiones de perfeccionismo (auto-orientado, socialmente prescrito y orientado a los demás) en los estudiantes universitarios. En efecto, algunos especialistas señalan que un 70%, es decir, al menos dos terceras partes, de los alumnos evaluados podrían presentar dicha característica de personalidad (Rice & Slaney, 2002; Suddarth & Slaney, 2001).

Las investigaciones sobre la relación entre perfeccionismo y la variable sexo indican resultados inconsistentes. Por un lado, algunos estudios señalan que no existen discrepancias entre las dimensiones del perfeccionismo según sexo (Carrasco et al., 2010; Parker & Adkins, 1995; Rodríguez et al., 2009; Vuyk, 2015); mientras que, por otro lado, existen investigaciones que demuestran una variación en las tendencias perfeccionistas de acuerdo a esta variable sociodemográfica (Caglar et al., 2010; Hewitt & Flett, 1991; Hewitt et al., 1991). En ese sentido, Hewitt y Flett (1991) hallaron que los hombres obtuvieron una mayor puntuación que las mujeres en la dimensión de perfeccionismo orientado a los demás. Por su parte, Caglar et al. (2010) encontraron que, respecto al perfeccionismo auto-orientado, las mujeres reportaron puntajes significativamente más altos que los varones,

mientras que, en el perfeccionismo socialmente prescrito, fueron los hombres quienes presentaron una mayor puntuación que las mujeres. No obstante, estos resultados deben ser interpretados con cautela, pues se necesita de mayor evidencia empírica que los respalde.

El perfeccionismo también han sido asociado con algunas variables académicas. En relación a ello, los estudios sugieren que la dimensión de P-AO poseería un componente motivacional adaptativo, dado que involucra esfuerzos activos para alcanzar una meta (Seo, 2008). En efecto, dicha dimensión se relaciona con una mayor auto-eficacia, mejor desempeño académico, así como también, con una menor tendencia a la procrastinación y al desarrollo de burnout académico (Bong et al., 2014; Chang et al., 2015; Flett et al., 2009; Klajic et al., 2017; Stoeber et al., 2015). En cuanto a la dimensión de P-SP, las asociaciones se presentan en dirección opuesta, sugiriendo así, el componente desadaptativo de esta dimensión del perfeccionismo, la cual ha sido extensamente asociada a características, procesos y resultados negativos que perjudican el logro académico de los estudiantes (García-Fernández et al., 2017; Kurtovic et al., 2019).

Asimismo, se ha examinado la asociación entre las dimensiones del perfeccionismo y algunos indicadores de bienestar subjetivo como el afecto negativo y el afecto positivo (Molnar et al., 2006; Saboonchi & Lundh, 2003). En el caso de la dimensión de P-AO, se trataría de una forma ambivalente de perfeccionismo, pues si bien se vincula a indicadores positivos a nivel motivacional, parece que, frente a determinadas situaciones, al igual que los perfeccionistas socialmente prescritos, tiende a asociarse con elevados niveles de preocupación, autocrítica, autoimagen negativa, hostilidad, insatisfacción personal, depresión y ansiedad (Bieling et al., 2003; Chen et al., 2020; Dunkley et al., 2003; Molnar, et al., 2006; Stoeber et al., 2013; Stoeber et al., 2014).

Según Castro et al. (2017), esta asociación podría explicarse por los mecanismos cognitivos de regulación emocional característicos de los individuos perfeccionistas, quienes ante una situación desafiante (e.g. examen académico) o de fracaso (e.g. retroalimentación negativa), tienden a desplegar un estilo de respuesta desadaptativo a nivel cognitivo, lo que contribuye a una pobre regulación afectiva y por lo tanto, a un mayor riesgo de desarrollar malestares psicológicos como los previamente señalados (Besser et al., 2004; Flett et al., 2009). Es en esa línea que el estudio de las estrategias cognitivas de regulación emocional, entendidas como un factor vinculado a las tendencias perfeccionistas, permitirá una mayor comprensión sobre la naturaleza de este rasgo disposicional del perfeccionismo.

La regulación emocional hace referencia a un conjunto de procesos que permiten monitorear, evaluar y modificar la ocurrencia, la intensidad y la duración de un estado emocional de un individuo, respecto del momento en el que surgen, la experiencia que conlleva y su expresión (Gross, 1998; Gross & Thompson, 2007; Thompson, 1994). Los procesos de regulación emocional se llevan a cabo con el objetivo de amortiguar, intensificar o mantener, tanto las emociones positivas como las negativas, dependiendo del contexto y de la utilidad que el individuo requiera (Gross, 2015; Gross et al., 2011).

Según Gross (2014), la regulación emocional posee tres características principales. La primera reside en el establecimiento de una meta para influenciar en el proceso generador de la emoción. Esta puede activarse en uno mismo (*intrínseca*) o en un otro (*extrínseca*). No obstante, los autores señalan que, en algunas situaciones, ambos tipos de regulación emocional pueden ocurrir de forma simultánea. En segundo lugar, se halla el nivel de compromiso o de *consciencia* que presenta el individuo en la alteración de la trayectoria emocional (Gross, 2014). En ese sentido, la regulación emocional puede ser explícita o implícita, dependiendo si ha habido un esfuerzo consciente o no en el proceso de regulación emocional, respectivamente. Por último, la tercera característica principal de la regulación emocional es su impacto en la dinámica de la emoción, es decir, el efecto que esta produce en la ocurrencia, la latencia, la magnitud, la duración y las respuestas a nivel experiencial, conductual o fisiológica de la emoción (Gross, 2014).

Los mecanismos a través de los cuales se modifican las emociones son las denominadas estrategias de regulación emocional (Diamond & Aspinwall, 2003; Gross, 1998; Gross & Thompson, 2014). Estas pueden estar orientadas a modificar el *antecedente* de la emoción (el antes y el durante en el proceso de generación) como también alterar su *respuesta* (el después de que la emoción haya sido generada) (Gross & Muñoz, 1995). Asimismo, dado que existe una gran variedad de estrategias de regulación emocional (Koole, 2009), diversos autores han planteado múltiples formas de clasificarlas (Augustine & Hermenover, 2008; Gross & John, 2003; Gross & Thompson, 2007; Koole et al., 2011; Parkinson & Totterdell, 1999).

Una de ellas es la de Gross (1998) y Gross y John (2003), quienes identificaron principalmente dos tipos de estrategias de regulación emocional. La primera consiste en la reevaluación cognitiva, la cual implica que un individuo enfoque, de forma deliberada, sus pensamientos en los aspectos positivos de una situación estresante con el objetivo de disminuir el impacto emocional negativo (Gross, 1998). Esta es una estrategia centrada en el antecedente de la emoción, pues ocurre tempranamente e interviene antes de que la

respuesta emocional haya sido totalmente generada (Gross & John, 2003). La segunda estrategia es la supresión de la expresión (Gross, 1998), que consiste en ocultar o inhibir intencionalmente las respuestas emocionales para que otros no observen la reacción de la emoción en curso. Esta estrategia aparece de forma tardía en el proceso generador de la emoción, modificando así, su aspecto comportamental (Gross & John, 2003).

Se ha podido constatar que la literatura apunta a una gran variedad de procesos fisiológicos, sociales, conductuales y cognitivos que las personas utilizan para modificar el curso de sus estados emocionales (Domínguez-Lara, 2016; Garnefski et al., 2001). No obstante, algunos autores se han centrado en el papel fundamental que juegan los procesos cognitivos, tanto conscientes (valoración cognitiva) como no conscientes (rol de los procesos atencionales) en la regulación de las emociones (Koole, 2009). Esto, por su gran efectividad para alterar toda la trayectoria emocional subsecuente (Gross & John, 2003).

En efecto, otra de las propuestas es aquella planteada por Garnefski et al. (2001), quienes se centraron en el aspecto cognitivo de la regulación emocional. Estos autores postularon nueve estrategias, las cuales suelen activarse de manera simultánea, y no de forma aislada, a fin de obtener una mayor efectividad (Trógolo & Medrano, 2012). Asimismo, es importante mencionar que si bien las estrategias son diferenciables entre sí, algunos estudios indican la posibilidad de agruparlas en dos categorías de orden superior.

Por un lado, se encuentran las estrategias asociadas al afecto positivo (Domínguez-Sánchez et al., 2011): *Aceptación*, que se refiere al proceso de vivenciar las emociones y los eventos displacenteros sin realizar juicio alguno y sin intentar cambiarlos. *Poner en Perspectiva* alude a los pensamientos que reducen la gravedad del evento, contrastándolo con otros acontecimientos. La *Reinterpretación Positiva* reside en los pensamientos orientados a crear un significado positivo para el evento, en términos de crecimiento personal. La *Focalización Positiva*, consiste en tener pensamientos alegres y agradables, en lugar de pensar en la situación problemática. Finalmente, la *Refocalización en Planes* se centra en los pasos y las estrategias necesarias para la resolución del problema, minimizando así, la posibilidad de que un evento similar ocurra en el futuro.

Por otro lado, se hallan las estrategias vinculadas al afecto negativo e interferencia emocional (Medrano et al., 2013): *Rumiación*, que consiste en pensar de manera recurrente en los sentimientos y problemas asociados a la situación negativa. La *Catastrofización* está relacionada con aquellos pensamientos que enfatizan y magnifican el valor amenazante y terrorífico de ciertos eventos displacenteros. El *Autoculparse* se refiere a los pensamientos que atribuyen la causa del evento negativo y la consecuente emoción displacentera a la

propia persona. Por último, la estrategia de *Culpar a Otros* alude a aquellos pensamientos que atribuyen la causa de la situación negativa a un tercero.

La regulación emocional ha sido asociada a diversas variables sociodemográficas, académicas y psicológicas. En cuanto a las diferencias por sexo, los resultados de las investigaciones son inconsistentes. Algunos estudios indican que las mujeres emplearían con mayor frecuencia estrategias vinculadas al afecto negativo como la rumiación, la catastrofización y el autoculparse (Andres et al., 2017; D'Augerot et al., 2018; Del Valle et al., 2018; Domínguez-Lara, 2019; Garnefski et al., 2004; Zlomke & Hahn, 2018); mientras que otras investigaciones sugieren que las mujeres utilizarían en mayor grado estrategias asociadas al afecto positivo, tales como poner en perspectiva (Medrano et al., 2013; Zlomke & Hahn, 2018) y la focalización positiva (Garnefski et al., 2004; Martin & Dahlen). Caso similar ocurre con los varones. Por un lado, se ha encontrado que estos emplean en mayor medida la estrategia de culpar a otros (Del Valle et al., 2018; Martin & Dahlen, 2005; Zlomke & Hahn, 2018); mientras que otros estudios señalan que estos utilizarían con mayor frecuencia las estrategias de focalización positiva, reinterpretación positiva y refocalización en planes (Cabanach et al., 2013; D'Augerot et al., 2018; Ongen, 2010).

Respecto a la edad, la literatura señala que las personas mayores presentarían patrones de regulación emocional más saludables que los jóvenes (Allen & Windsor, 2017), lo que explicaría por qué con el paso de los años, la experiencia de afecto negativo disminuye, al igual que los índices de ansiedad y depresión (Martins et al., 2018; Medrano et al., 2013). En ese sentido, se ha encontrado que las personas mayores poseen un repertorio más amplio de estrategias, mayor flexibilidad en su despliegue, y mayor uso de estrategias adaptativas o estrategias que demanden menos recursos cognitivos (Eldesouky & English, 2018; Livingstone et al., 2018; Martins et al., 2018).

En el ámbito académico, Medrano et al. (2013) destacan el rol fundamental de la regulación emocional en el desempeño cognitivo de los estudiantes, debido a que interfieren, tanto de forma positiva como negativa, en el proceso de aprendizaje (e.g. atender y recordar información) y en el rendimiento del alumno (e.g. en una situación de examen) (Linnenbrink, 2007). Es por esta razón que varias investigaciones han examinado la asociación que existe entre las estrategias cognitivas de regulación emocional y diversas variables académicas. Entre ellas se encuentran la autoeficacia académica (Domínguez-Lara & Sánchez-Carreño, 2017), la satisfacción académica (Kuppens et al., 2008), el desempeño académico (Benbenutti et al., como se citó en Medrano et al., 2013; Gargurevich, 2008), y el agotamiento emocional académico (Domínguez-Lara, 2016).

En lo que respecta al estudio del perfeccionismo y las estrategias cognitivas de regulación emocional, las investigaciones sugieren una relación entre ambas variables. En efecto, el perfeccionismo auto-orientado se relacionaría positivamente con las estrategias de autoculparse (Hewitt & Flett, 1991; Rudolph et al., 2007), catastrofización (Castro et al., 2017; Macedo et al., 2017) y rumiación (Flett et al., 2002; Macedo et al., 2017). Mientras que, el perfeccionismo socialmente prescrito, además de estar asociado positivamente con estos tres últimos mecanismos cognitivos de regulación emocional (Flett et al., 2002), también se vincularía con la estrategia de culpar a otros (Castro et al., 2017). Asimismo, se ha encontrado que esta dimensión mantendría una relación negativa con la reevaluación positiva y poner en perspectiva (Rudolph et al., 2007).

Por último, en cuanto al perfeccionismo orientado a los demás (P-OD), los estudios no han hallado relaciones significativas y consistentes con las estrategias cognitivas de regulación emocional (Castro et al., 2017; Macedo et al., 2017; Rudolph et al., 2007). La falta de asociación podría deberse a que, en relación a la conducta perfeccionista, es la persona objetivo del perfeccionista orientado a los demás quien requeriría de un mayor uso de las estrategias de regulación emocional (Hewitt & Flett, 2002). No obstante, resulta necesario llevar a cabo más estudios que permitan esclarecer el vínculo entre la dimensión de P-OD y las estrategias de regulación emocional, sobre todo, en aquellos contextos en los que la otra persona no logra cumplir con los estándares impuestos por el perfeccionista orientado a los otros (Hewitt & Flett, 2002).

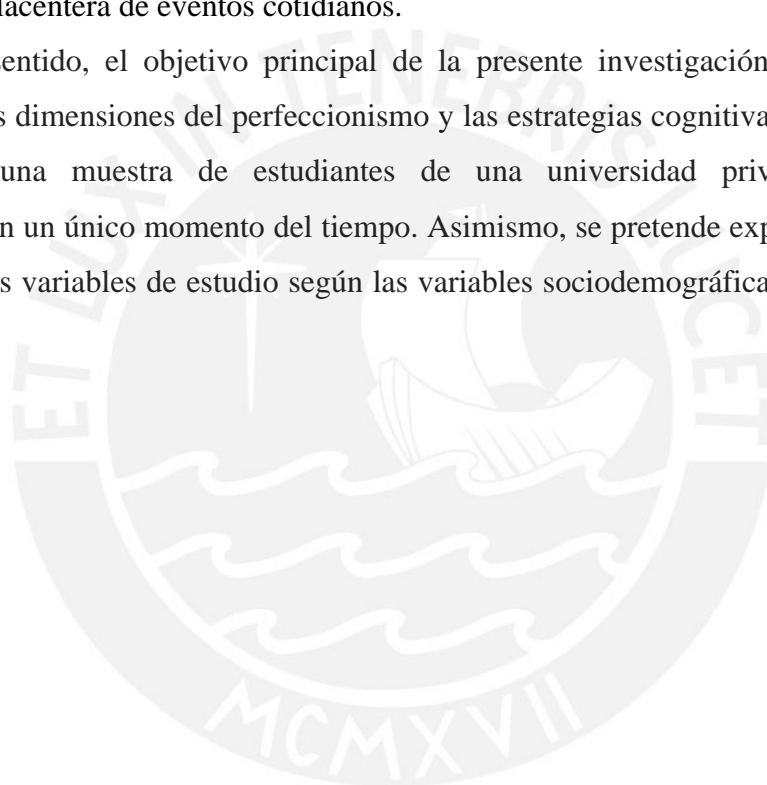
A partir de lo expuesto previamente, resulta importante llevar a cabo un estudio del perfeccionismo y las estrategias cognitivas de regulación emocional en el ámbito universitario, debido a que dicho contexto podría fomentar y reforzar las características perfeccionistas de los estudiantes (Arana et al., 2014; Pirbaglou et al., 2015). Esta situación se generaría por los elevados niveles de exigencia y competitividad, además de la gran presión que se ejerce sobre los alumnos para obtener un desempeño exitoso (Arana & Keegan, 2016; Kadison & DiGeronimo, 2004; Per Villiers, 2009).

Asimismo, los estudiantes que presentan un alto grado de perfeccionismo y utilizan estrategias de regulación emocional vinculadas al afecto negativo estarían en mayor riesgo de experimentar sentimientos de fracaso, culpa, indecisión, vergüenza y baja autoestima (Hamachek et al., como se citó en Hewitt y Flett, 1991). Incluso, como ya se ha mencionado anteriormente, la combinación de estas variables podría generar una mayor vulnerabilidad al desarrollo de condiciones psicopatológicas como ansiedad, depresión, trastornos alimenticios, entre otros (Arana et al., 2014; Egan et al., 2011; Garnefski et al.,

2001; Rukmini et al., 2014; Soares et al., 2014), lo que podría perjudicar el bienestar y logro académico de los estudiantes. Por otro lado, existen escasas investigaciones que profundicen en el estudio de dichas variables en estudiantes universitarios peruanos.

De esta manera, se espera que los resultados puedan brindar insumos valiosos a los servicios de apoyo y orientación estudiantil, de modo que cuenten con los recursos necesarios para poder identificar a la población juvenil en riesgo y diseñar programas de prevención e intervención enfocados en fomentar una mayor flexibilidad psicológica, promoviendo un mayor uso de las estrategias vinculadas al afecto positivo, de modo que los estudiantes que presentan alguna forma de perfeccionismo puedan mitigar o amortiguar la experiencia displacentera de eventos cotidianos.

En ese sentido, el objetivo principal de la presente investigación es analizar la relación entre las dimensiones del perfeccionismo y las estrategias cognitivas de regulación emocional en una muestra de estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, en un único momento del tiempo. Asimismo, se pretende explorar si existen diferencias en las variables de estudio según las variables sociodemográficas y académicas de la muestra.



Método

Participantes

La presente investigación contó con la participación de 343 jóvenes estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. Sin embargo, se excluyeron a 54 participantes, debido a que cumplieron con el criterio de exclusión de haber sido diagnosticados con uno o más de los siguientes trastornos de ansiedad: Ansiedad Social, Ansiedad Generalizada, Trastorno Obsesivo Compulsivo o Trastorno de Pánico. La muestra final estuvo conformada por 289 alumnos (67.5% mujeres y 32.5% hombres), cuyas edades oscilaron entre los 18 y 30 años ($M = 21.18$; $DE = 1.91$). En relación a las facultades de estudios, los participantes pertenecieron a la carrera de Psicología (29.4%), Gestión y Alta Dirección (34.3%), y Derecho (36.3%). El 55.7% se encontró en los niveles intermedios de estudios, es decir, entre el 7to u 8vo ciclo de la carrera.

Respecto a las variables académicas, el 57.4% de estudiantes reportó haber llevado cursos por segunda vez o más. Asimismo, el 24.1% afirmó haberse retirado de la universidad en algún momento. En relación al rendimiento académico, la mayoría de estudiantes lo percibió como bueno (46.7%) y regular (41.9%); mientras que un menor porcentaje (11.4%) lo consideró entre muy malo, malo y muy bueno. En cuanto al grado de satisfacción respecto al rendimiento en sus estudios, la mayoría de participantes reportó sentirse insatisfecho (29.4%) y satisfecho (29.1%); mientras que un menor porcentaje señaló sentirse muy insatisfecho (8%). Finalmente, en relación a la percepción de la motivación para los estudios, el 33.2% indicó un nivel alto (Anexo A).

Previo a la aplicación del protocolo de investigación, se les explicó a los estudiantes sus derechos como participantes y los objetivos del estudio a través del consentimiento informado (Anexo B), posteriormente se les solicitó completar una ficha sociodemográfica (Anexo C) y el protocolo de investigación. La aplicación se realizó de manera masiva y presencial según la disposición de los docentes.

Medición

La *Multidimensional Perfectionism Scale* (MPS), creada por Hewitt y Flett (1991), es un instrumento compuesto por 45 ítems que evalúa los aspectos intra e interpersonales de las conductas perfeccionistas a través de tres dimensiones, conformadas por 15 ítems cada una: “perfeccionismo auto-orientado” (P-AO), “perfeccionismo socialmente prescrito” (P-SP) y “perfeccionismo orientado a los demás” (P-OD). El formato de respuesta es de tipo Likert con 7 valores (1= Totalmente en Desacuerdo; 7= Totalmente de Acuerdo).

Asimismo, es necesario mencionar que los autores de la versión original sugieren mantener por separado los puntajes obtenidos de las tres subescalas con el objetivo de reafirmar el carácter multidimensional del perfeccionismo (Hewitt & Flett en Rodríguez et al., 2009).

En relación a las propiedades psicométricas de la versión original, las evidencias de validez se obtuvieron a partir de la validez de constructo (Hewitt & Flett, 1991; Hewitt et al., 1991). Los resultados del análisis factorial exploratorio (AFE) indicaron un modelo de tres dimensiones, el cual explica el 36% de la varianza total. El factor 1 agrupó 15 ítems de la subescala de P-AO con cargas factoriales entre .45 y .66; el factor 2 reunió 15 ítems del P-SP con pesos factoriales entre .39 y .63, y por último, el factor 3 comprendió 15 ítems del P-OD con cargas entre .24 y .64. En lo que concierne a la confiabilidad, las tres subescalas alcanzaron valores adecuados de consistencia interna, presentando un coeficiente de alfa de Cronbach de .89 para la dimensión de P-AO; .86 para el P-SP y, finalmente, .79 para el P-OD (Hewitt & Flett, 1991). Asimismo, se evaluó la estabilidad temporal del instrumento a través del método test-retest. Se obtuvo un coeficiente .88 para el P-AO; .75 para el P-SP y, por último, .85 para el P-OD (Hewitt & Flett, 1991).

La versión original de la MPS ha sido traducida a diversos idiomas, entre ellos: el español, el portugués, el francés, el holandés, el japonés y el persa (Aminizadeh et al., 2013; De Cuyper et al., 2015; Labrecque et al., 1999; Ohtani & Sakurai, 1995; Rodríguez et al., 2009; Soares et al., 2003).

En la presente investigación, se empleará la adaptación española de la Escala Multidimensional del Perfeccionismo (EMP) realizada por Rodríguez et al. (2009) en una población de 356 estudiantes universitarios. Respecto a la validez de constructo, el AFE indicó la misma estructura tripartita que la versión original, explicando así, el 30.56% de la varianza total ($KMO = .81$; Esfericidad de Barlett $p < .01$) (Rodríguez et al., 2009). El primer factor agrupó 20 ítems de la subescala de P-AO con cargas factoriales entre .25 y .78. La segunda dimensión estuvo conformada por 14 ítems correspondientes al P-SP, presentando pesos factoriales entre .22 y .62. Por último, el tercer factor reunió 11 ítems del P-OD con cargas factoriales que oscilaron entre .31 y .58.

En cuanto a las evidencias de validez convergente, Rodríguez et al. (2009) hallaron una relación positiva y significativa entre las tres subescalas de la EMP y la subescala de perfeccionismo del *Eating Disorders Inventory* (EDI-2). La relación más alta fue con la subescala de P-AO ($r = .61$; $p < .01$), luego con la subescala de P-SP ($r = .57$; $p < .01$) y por último, con la de P-OD ($r = .33$; $p < .01$). Asimismo, se observó una asociación directa entre el P-SP y las subescalas de Ansiedad ($r = .35$; $p < .01$) y Depresión ($r = .33$; $p < .01$) de

la *Escala Hospitalaria de Ansiedad y Depresión* (HADS). El P-AO, por su parte, obtuvo una pequeña relación positiva con la subescala de ansiedad ($r = .29; p < .01$).

En lo que concierne a la confiabilidad por consistencia interna, se reportaron alfas de Cronbach de .87 para la dimensión de P-AO; .76 para el P-SP y, finalmente, .66 para el P-OD (Rodríguez et al., 2009). La estabilidad del constructo en el tiempo se evaluó a través del método test-retest, a partir del cual, se obtuvo un coeficiente de .82 para el P-AO, .63 para el P-SP, y .72 para el P-OD (Rodríguez et al., 2009).

En el Perú, Tataje (2013) corroboró la validez de la adaptación española de la EMP en una muestra de 285 universitarios. En el AFE se replicó el modelo de tres dimensiones que responde a la concepción teórica original de la EMP y explica el 39.31% de la varianza total ($KMO = .87$; Esfericidad de Barlett = $p < .001$). El factor 1 comprendió 20 ítems con cargas factoriales entre .34 y .86; el factor 2 agrupó 14 ítems con pesos entre .43 y .74; y por último, el factor 3 reunió 8 ítems con cargas entre .29 y .63. Para obtener la confiabilidad, Tataje (2013) empleó el método de consistencia interna, a partir del cual, se obtuvieron alfas de Cronbach de .91 en P-AO, .86 para el P-SP y .66 en P-OD. No obstante, cabe resaltar que los ítems 22 y 36 presentaron una correlación negativa (ítem 22 = .21, ítem 36 = .24) y el ítem 45, una correlación neutra (.09), lo cual afectó las propiedades psicométricas de la adaptación de la EMP y por lo tanto, tuvieron que ser neutralizados.

En el presente estudio, se procedió a realizar un análisis factorial confirmatorio (AFC) y se pusieron a prueba la estructura factorial peruana de Tataje (2013) y la estructura española de Rodríguez et al. (2009). Los resultados indican que la primera presentó mejores índices de ajuste ($\chi^2 = 1808.49; p < .01$; CFI = .82; RMSEA = .06) que la versión española ($\chi^2 = 2245.82; p < .01$; CFI = .75; RMSEA = .07). Por ello, se optó por organizar las dimensiones de acuerdo con la propuesta de Tataje (2013).

Respecto a la confiabilidad, se obtuvo a través del método de consistencia interna y se encontró un coeficiente de alfa de Cronbach de .92 para la subescala P-AO con unas correlaciones ítem-test corregidas que fluctuaron .21 y .82. Para la subescala de P-SP, se obtuvo un alfa de Cronbach de .85 con unas correlaciones ítem-test corregidas que oscilaron entre .10 y .70. Por último, se reportó un alfa de Cronbach de .56 para la subescala de P-OD, y se encontraron correlaciones ítem-test corregidas entre .17 y .40.

La *Cognitive Emotion Regulation Questionnaire* (CERQ) fue elaborada por Garnefski et al. (2001). El instrumento está conformado por 36 ítems que corresponden a nueve estrategias cognitivas de regulación emocional: *Aceptación, Poner en Perspectiva, Reinterpretación Positiva, Focalización Positiva, Refocalización en Planes, Rumiación,*

Catastrofización, Autoculparse y Culpar a Otro. Cada subescala está conformada por 4 ítems. El formato de respuesta es de tipo Likert con 5 opciones según el nivel de frecuencia (1= Casi Nunca; 5= Casi Siempre). Asimismo, la puntuación de cada subescala oscila entre 4-20 (Garnefski & Kraaij, 2007).

En lo que respecta a las propiedades psicométricas de la versión original, Garnefski y Kraaij (2007) llevaron a cabo un estudio con 611 adultos holandeses. En relación a la confiabilidad, las nueve subescalas reportaron valores adecuados de consistencia interna, presentando coeficientes de alfa de Cronbach entre .75 y .86. Asimismo, al evaluar la estabilidad temporal del instrumento por el método test-retest, se obtuvieron coeficientes entre .48 y .65 (Garnefski & Kraaij, 2007).

Para hallar evidencias de validez de constructo, se realizó un Análisis de Componentes Principales (ACP) con rotación varimax, a partir del cual, se extrajeron nueve factores que se ajustaron a la base teórica y explicaron el 68.2% de la varianza total. Las comunalidades oscilaron entre .55 y .78 y todas las cargas factoriales superaron el .55 (Garnefski & Kraaij, 2007). Asimismo, se efectuó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) y los índices de ajuste demostraron la viabilidad del modelo ($\chi^2 = 591.58$; $p = .08$; CFI = .92) (Garnefski & Kraaij, 2007).

En cuanto a las evidencias de validez convergente, Garnefski y Kraaij (2007) encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre cuatro estrategias cognitivas de regulación emocional y la subescala de depresión del *Symptom Check List* (SCL-90). Los valores oscilaron entre $-.21$ (*Reinterpretación Positiva*) a $.53$ (*Catastrofización*). De igual forma, estas cuatro estrategias presentaron una asociación estadísticamente significativa con la subescala de ansiedad del SCL-90. Los coeficientes obtenidos fluctuaron entre $-.23$ (*Reinterpretación Positiva*) y $.54$ (*Catastrofización*).

La versión original del CERQ ha sido traducida a diversos idiomas y aplicada en distintas poblaciones (Medrano et al., 2013). En efecto, los estudios desarrollados en Francia (Jermann et al., 2006), China (Zhu et al., 2008), España (Domínguez-Sánchez et al., 2011) y Argentina (Medrano et al., 2013) han logrado obtener adecuadas propiedades psicométricas de validez y confiabilidad. En ese sentido, los índices de ajuste de los diferentes Análisis Factoriales Confirmatorios (AFC) realizados han reportado la viabilidad del modelo de nueve factores, y los valores de consistencia interna, evaluados a través del alfa de Cronbach, comprendieron entre .60 y .90. No obstante, cabe mencionar que el factor de *Aceptación* en la adaptación Argentina obtuvo un valor de .59.

En la presente investigación, se utilizará la validación peruana del CERQ, la cual fue realizada por Domínguez y Medrano (2016) en una muestra de 345 estudiantes universitarios limeños. Se evaluó la consistencia interna de cada factor por medio del coeficiente de alfa de Cronbach. De forma similar a los estudios previos, se obtuvo valores adecuados que oscilaron entre .58 y .74.

En lo que respecta a la estructura interna del instrumento, Domínguez y Medrano (2016) realizaron un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), utilizando el método de máxima verosimilitud (MV). Los autores encontraron que el modelo de nueve factores oblicuos ($SB-\chi^2$ (gl) = 1007.43; $p < .001$; CFI = .94; RMSEA = .05; AIC = -108.57; CAIC = -2811.27) presentó mejores índices de ajuste que el modelo ortogonal ($SB-\chi^2$ (gl) = 2367.75; $p < .001$; CFI = .77; RMSEA = .09; AIC = 1179.75; CAIC = -1697.315). Esto indicaría que las estrategias cognitivas de regulación emocional deben ser conceptualizadas como estrategias relacionadas y no como independientes. Asimismo, las cargas factoriales de las nueve estrategias oscilaron entre .35 y .82, a excepción del factor Aceptación, donde el ítem 25 (“*Pienso que no puedo cambiar nada al respecto*”) obtuvo un peso de .033

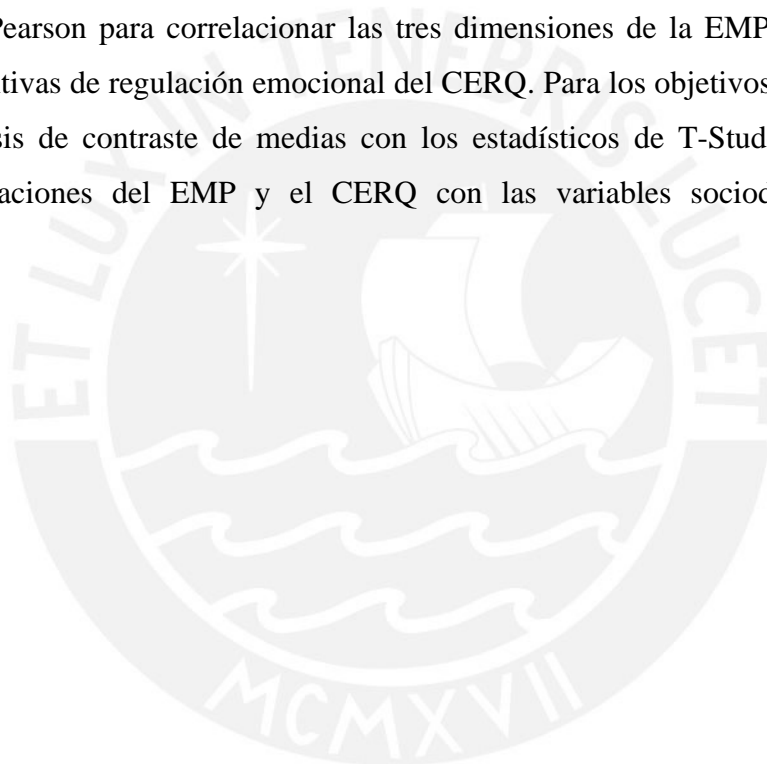
La adaptación peruana del CERQ también cuenta con evidencias de validez convergente. Se hallaron relaciones positivas y estadísticamente significativas entre la escala de Bienestar Psicológico para Adultos (BIEPS-A) y las estrategias cognitivas de *Refocalización en Planes* ($r = .29$; $p < .001$), *Reinterpretación Positiva* ($r = .25$; $p < .001$) y *Focalización Positiva* ($r = .21$; $p < .05$). Además, se obtuvieron asociaciones directas y estadísticamente significativas entre las puntuaciones de Cansancio Emocional (ECE) y las estrategias de *Catastrofización* ($r = .41$; $p < .001$), *Rumiación* ($r = .33$; $p < .001$) y *Autoculparse* ($r = .30$; $p < .001$).

En el presente estudio, se evaluó la confiabilidad de los nueve factores del CERQ a través del método de consistencia interna. Los coeficientes de alfa de Cronbach fueron los siguientes: Focalización Positiva ($\alpha = .84$), Reinterpretación Positiva ($\alpha = .82$), Autoculparse ($\alpha = .76$), Culpar a Otros ($\alpha = .74$), Catastrofización ($\alpha = .73$), Poner en Perspectiva ($\alpha = .71$), Refocalización en los Planes ($\alpha = .69$), Rumiación ($\alpha = .68$) y Aceptación ($\alpha = .54$).

Análisis de Datos

Para realizar los análisis estadísticos, se utilizó el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 24.0. En primer lugar, se realizó un análisis exploratorio de la data para extraer los estadísticos descriptivos respectivos. Luego, se llevó a cabo un análisis de normalidad Kolmogorov-Smirnov, el cual indicó una distribución no paramétrica de los datos. Por ello, también se realizó un análisis complementario con los coeficientes estadísticos de asimetría (<3) y curtosis (<10) (Kline, 2010), los cuales indicaron una asimetría no extrema en la distribución. A partir de estos resultados, se procedió a trabajar con estadísticos paramétricos.

Con la finalidad de responder al objetivo principal, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson para correlacionar las tres dimensiones de la EMP con las nueve estrategias cognitivas de regulación emocional del CERQ. Para los objetivos específicos, se realizaron análisis de contraste de medias con los estadísticos de T-Student y ANOVA entre las puntuaciones del EMP y el CERQ con las variables sociodemográficas y académicas.



Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos en función de los objetivos planteados en la presente investigación. En primer lugar, se reportan los contrastes de las dimensiones del perfeccionismo y las estrategias cognitivas de regulación emocional según las variables sociodemográficas y académicas. Luego, se muestra la relación entre las tres dimensiones del perfeccionismo y las nueve estrategias de regulación emocional.

Respecto a las dimensiones del perfeccionismo y las variables sociodemográficas, las mujeres presentaron puntajes significativamente mayores en la dimensión de P-OD, con un tamaño del efecto pequeño según el criterio de Cohen (Tabla 1).

Tabla 1

Dimensiones del perfeccionismo según la variable sexo

	Hombres (n=94)		Mujeres (n=195)		$t_{(285)}$	p	d
	M	DE	M	DE			
P-AO	87.29	20.11	89.09	19.28	-.72	.47	
P-SP	45.00	12.18	48.03	12.57	-1.92	.06	
P-OD	34.57	6.39	36.41	5.60	-2.49	.01**	.30

P-AO= Perfeccionismo Auto-Orientado; P-SP= Perfeccionismo Socialmente Prescrito; P-OD= Perfeccionismo Orientado a los Demás
Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$. $d = d$ de Cohen

Asimismo, se llevaron a cabo análisis para conocer si existían relación entre las dimensiones del perfeccionismo de acuerdo a la edad, pero no se encontraron asociaciones significativas entre estas variables.

En cuanto a las dimensiones del perfeccionismo y las variables académicas, el análisis de ANOVA Post-Hoc indicó que los estudiantes de Derecho obtuvieron mayores puntajes en la dimensión de P-AO en comparación a los alumnos de Gestión y Psicología ($M_{Derecho} = 2.51$, $DE_{Derecho} = 21.15$; $M_{Gestión} = 88.06$, $DE_{Gestión} = 16.58$; $M_{Psicología} = 84.18$, $DE_{Psicología} = 19.82$, $F(285) = 4.458$, $p < .05$).

Asimismo, los estudiantes que reportaron haberse cambiado de carrera puntuaron significativamente más alto en la dimensión de P-AO ($M = 93.08$, $DE = 19.60$) que aquellos que no lo habían hecho ($M = 86.63$, $DE = 19.24$), $t(284) = 2.558$, $p < .01$, $d = .30$. De forma similar, los alumnos que reportaron no haber llevado cursos por segunda vez o más presentaron puntuaciones significativamente más elevadas en la dimensión de P-AO ($M = 92.11$, $DE = 1.84$) que aquellos que sí reprobaron algún curso ($M = 85.41$, $DE = 2.00$), $t(284) = 2.92$, $p = .004$, $d = .35$. Según el criterio de Cohen, los tamaños del efecto fueron pequeños para ambas diferencias.

Por otro lado, se hallaron correlaciones significativas, inversas y pequeñas entre la dimensión de P-SP con el rendimiento percibido y la satisfacción académica; mientras que con motivación, la correlación resultó ser significativa, inversa y mediana (Tabla 2). Es preciso mencionar que estas variables representan una percepción de los estudiantes respecto a la valoración de su rendimiento académico (1= Muy Malo, 5= Muy Bueno), satisfacción con el mismo (1= Muy Insatisfecho, 5= Muy Satisfecho) y la motivación para los estudios (1= Muy Baja, 5= Muy Alta).

Tabla 2

Correlaciones entre las dimensiones del perfeccionismo y las variables académicas

	Rendimiento Percibido	Satisfacción Académica	Motivación para los estudios
P-AO	.01	-.12	-.08
P-SP	-.18**	-.27**	-.31**
P-OD	.00	-.05	-.11

P-AO= Perfeccionismo Auto-Orientado; P-SP= Perfeccionismo Socialmente Prescrito; P-OD= Perfeccionismo Orientado a los Demás

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$

En lo que concierne a las estrategias de regulación emocional y las variables sociodemográficas. Los varones presentaron un puntaje significativamente mayor en las estrategias de refocalización en planes, reinterpretación positiva y culpar a otros en comparación a las mujeres, con tamaños del efecto pequeños según el criterio de Cohen (Tabla 3)

Tabla 3

Estrategias cognitivas de regulación emocional según la variable sexo

	Hombres (n=94)		Mujeres (n=195)		$t_{(287)}$	p	d
	M	DE	M	DE			
Autoculparse	12.91	3.20	13.43	3.38	-1.24	.22	
Aceptación	14.68	2.50	14.10	2.60	1.77	.07	
Rumiación	14.04	2.85	14.74	3.64	-1.89	.05	
Focalización Positiva	13.06	3.65	12.89	3.72	.37	.71	
Refocalización en Planes	16.54	2.64	15.74	2.56	2.45	.02*	.29
Reinterpretación Positiva	16.32	2.68	15.32	3.39	2.71	.00**	.32
Poner en Perspectiva	13.74	3.31	13.99	3.03	-.61	.54	
Catastrofización	10.03	3.47	10.57	3.49	-1.24	.22	
Culpar a Otros	10.26	3.34	9.25	2.84	2.63	.01*	.31

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$. $d = d$ de Cohen

Asimismo, se realizaron análisis entre las estrategias de regulación emocional y la edad, pero no se encontraron relaciones significativas entre ambas variables de estudio.

Respecto a las variables académicas consideradas, el análisis de ANOVA Post-Hoc indicó que los alumnos de la carrera de Derecho reportaron mayores puntuaciones en la estrategia de autoculparse en comparación a los estudiantes de Psicología y Gestión ($M_{Derecho}= 13.96$, $DE_{Derecho}= 3.35$; $M_{Gestión}= 12.51$, $DE_{Gestión}= 3.37$; $M_{Psicología}= 13.28$, $DE_{Psicología}= 3.10$, $F(288)= 5.01$, $p<.01$).

Por otro lado, las estrategias de autoculparse y catastrofización obtuvieron correlaciones inversas y pequeñas con rendimiento percibido ($r_{autoculparse}=-.23$, $p<.01$; $r_{catastrofización}= -.12$, $p<.01$), satisfacción académica ($r_{autoculparse}=-.29$, $p<.01$; $r_{catastrofización}= -.13$, $p<.01$) y percepción de motivación para los estudios ($r_{autoculparse}=-.21$, $p<.01$; $r_{catastrofización}= -.19$, $p<.01$). En contraste, las estrategias de focalización positiva y reinterpretación positiva reportaron correlaciones directas y pequeñas con satisfacción académica ($r=.12$, $p<.05$) y percepción de motivación para los estudios ($r=.18$, $p<.05$), respectivamente.

Finalmente, respondiendo al objetivo principal, se encontró que la dimensión de P-AO obtuvo una correlación directa y mediana con la estrategia de catastrofización, además de correlaciones directas y pequeñas con las estrategias de autoculparse, rumiación y culpar a otros. La dimensión de P-SP reportó correlaciones directas y medianas con las estrategias de autoculparse, catastrofización y culpar a otros, así como también una correlación directa y pequeña con rumiación. Por último, la dimensión de P-OD solo obtuvo una correlación significativa con la estrategia de refocalización en planes, que resultó ser directa y pequeña

Tabla 4

Correlaciones entre las dimensiones de perfeccionismo y la regulación emocional

	PAO	PSP	POD
Autoculparse	.29**	.34**	
Aceptación			
Rumiación	.19**	.15**	
Focalización Positiva	-.14*	-.24**	
Refocalización en Planes		-.18**	.13*
Reinterpretación Positiva	-.17**	-.36**	
Poner en Perspectiva			
Catastrofización	.33**	.45**	
Culpar a Otros	.28**	.30**	

Nota. * $p<.05$, ** $p<.01$

Discusión

En los últimos años, el estudio del perfeccionismo, entendido como un rasgo de personalidad multidimensional, ha ido cobrando mayor relevancia. Precisamente, gran parte de las investigaciones sobre este constructo se han centrado en el ámbito académico, debido al impacto que esta característica de personalidad tendría sobre la salud, el bienestar y el logro académico de los estudiantes (Aguilar, 2020; Cowie et al., 2018). Específicamente, el contexto universitario se configuraría como un ambiente que refuerza y exacerba los rasgos perfeccionistas, puesto que en él confluyen las altas metas académicas, los elevados niveles de exigencia personal y competitividad, además de una constante presión social para obtener un exitoso desempeño académico (Arana & Keegan, 2017; Lago et al., 2017).

De esta manera, se resalta la importancia de la presente investigación, la cual se llevó a cabo en una muestra de estudiantes universitarios limeños, y que tuvo como propósito principal analizar la posible relación entre las dimensiones del perfeccionismo y las estrategias cognitivas de regulación emocional. No obstante, antes de responder a este objetivo central, se discutirán las diferencias encontradas en las variables de estudio en función de algunas variables sociodemográficas y académicas consideradas.

En ese sentido, se hallaron diferencias significativas en la dimensión de perfeccionismo orientado a los demás (P-OD) en base al sexo, siendo las mujeres quienes obtuvieron un mayor puntaje. No obstante, este hallazgo debe ser interpretado con cautela, dada la baja confiabilidad que obtuvo la subescala de P-OD, además que no existen resultados concluyentes sobre estas variaciones (Caglar et al., 2010; Carrasco et al., 2010; Cowie et al., 2018; Vuyk, 2015). Aún así, una posible explicación podría estar vinculada a que uno de los roles típicamente asociados a la mujer es el de la transmisión de valores, creencias y pautas de conducta dentro del entorno familiar y/o social, lo que generaría mayores expectativas y una evaluación más exigente del desempeño y comportamiento de los demás (Canteros & Eirey, 2018; Mendoza & Romo, 2015).

Asimismo, es importante tener en cuenta que el grupo de mujeres del presente estudio no obtuvo puntajes significativamente mayores que los hombres, especialmente, en las estrategias de rumiación, catastrofización y autoculparse, lo cual difiere de lo reportado por diversos estudios (D'Augerot et al., 2018; Del Valle et al., 2018; Zlomke & Hahn, 2018). Esto, posiblemente porque las mujeres, al percibirse como más críticas y exigentes con los otros, estarían centrando gran parte de su atención en los aspectos negativos de los demás que en los propios procesos afectivos, por lo que el uso de estas estrategias habría disminuido y las diferencias según sexo ya no serían significativas. Los varones, por su

parte, emplearían en mayor grado las estrategias de culpar a otros, reinterpretación positiva y refocalización en planes. De acuerdo a Nolen-Hoeksema (2012), los hombres serían más propensos a evitar la experiencia y expresión de sentimientos displacenteros, por lo que, ante un acontecimiento negativo, atribuirían la responsabilidad a un otro para reducir la carga afectiva (Rowlan et al., 2012) o se involucrarían en respuestas más activas que les permitan obtener un mayor control emocional sobre la situación (Cabanach et al., 2013; Nolen Hoeksema, 2012; Ongen, 2010).

En cuanto a la variable edad, algunos estudios sugieren que las personas mayores poseerían un repertorio más amplio de estrategias de regulación emocional y emplearían, en mayor medida, estrategias adaptativas (Allen & Windsor, 2017; Livingstone et al., 2018; Martins et al., 2018; Zimmerman & Iwanski, 2014). Sin embargo, en la presente investigación, no se encontró tal asociación, quizá, porque el rango de edad de la muestra fue reducido, lo que dificultaría la posibilidad de una relación entre ambas variables (Medrano et al., 2013). Además, es posible que estas diferencias varíen en función del contexto, como la intensidad, valencia o naturaleza de la situación (Schirida et al., 2016).

Por otro lado, se identificaron diferencias según la facultad de estudios. Los alumnos de la carrera de Derecho presentarían un mayor perfeccionismo auto-orientado (P-AO), y emplearían en mayor grado la estrategia de autoculparse en comparación a sus pares de Gestión y Psicología. Las diferencias en la dimensión de P-AO podrían explicarse por el perfil de estudiantes que suelen ingresar a la especialidad de Derecho. Las investigaciones previas señalan que estos jóvenes se encontrarían más orientados a la consecución de resultados, más preocupados por la comparación social, e invertirían la mayor parte de sus recursos en logros tangibles y constantes a diferencia de alumnos de otras carreras (Bergin & Pakenham, 2015; Larcombe & Fethers, 2013; Tani & Vines, 2009). Además, es posible que esta tendencia perfeccionista se vea reforzada por las características y demandas propias de la facultad de Derecho, la cual destaca como valores formativos la excelencia y la superioridad académica (Dirección de Estudios de la Facultad de Derecho, 2015).

Ahora, dado que estos estudiantes tienden a autoimponerse elevados estándares de desempeño y a definirse en función de sus logros, es muy probable que, ante cualquier fallo, se autoevalúen de manera crítica, y tiendan a adjudicarse la culpa de lo sucedido (Larcombe & Fethers, 2013; Stallman, 2012). No obstante, en el caso de la carrera de Derecho, la estrategia de autoculparse podría ser útil para desempeñar una labor jurídica eficaz, pues al ser una de las profesiones con mayor aversión al riesgo, se esperaría que los alumnos desarrollen una perspectiva prudente y cautelosa frente a las situaciones

problemáticas (Berry, 2017; Nuñez del Prado et al., 2016). En ese sentido, el autoculparse facilitaría la detección de los aspectos por mejorar y la anticipación de las posibles consecuencias negativas, contribuyendo así, a una mayor sensación de control y a una mayor precaución en la toma de decisiones (Domínguez-Lara, 2016; Berry, 2017).

De modo similar, se encontró que los estudiantes que no reprobaron cursos obtuvieron mayores puntajes en la dimensión de P-AO que aquellos que sí desaprobaron. De acuerdo a Seo (2008), la dimensión de P-AO implica realizar esfuerzos activos para alcanzar una meta, lo que ha sido asociado a un mayor compromiso con las actividades académicas (Damian et al., 2017), mejor desempeño en las evaluaciones (Stoeber et al., 2009; Stoeber et al., 2015), menor tendencia a la procrastinación (Bong et al., 2014), y mejor promedio académico general (GPA) (Kljajic et al., 2017). Sin embargo, si bien esta dimensión tiende a vincularse, en algunos casos, a una motivación más adaptativa y a un mejor performance académico, también se ha relacionado a un incremento en la reactividad emocional frente a situaciones de fracaso (Cowie et al., 2018; Stoeber et al., 2013). Esto ayudaría a explicar la falta de asociación entre la dimensión de P-AO y las otras variables de percepción académica, pues dicha relación variaría según otros factores como el estrés percibido, los niveles de autoeficacia, el grado de afecto negativo, entre otros.

Por otro lado, se halló que los estudiantes que perciben una baja motivación para los estudios y consideran su rendimiento académico como inferior e insatisfactorio presentarían mayor perfeccionismo socialmente prescrito (P-SP) y emplearían, principalmente, las estrategias de autoculparse y catastrofización. Ello sugeriría el componente desadaptativo de esta dimensión del perfeccionismo y de ambas estrategias de regulación emocional, las cuales han sido consistentemente asociadas a indicadores negativos de bienestar subjetivo y logro académico de los estudiantes, como el afecto negativo, baja autoeficacia, agotamiento emocional, burnout académico, procrastinación, y bajas calificaciones (Domínguez-Sánchez et al., 2011; García-Fernández et al., 2017; González et al., 2011; Medrano et al., 2013; Stoeber & Childs, 2010; Witcher et al., 2007; Yu et al., 2016).

Estos hallazgos podrían deberse a que los estudiantes que constantemente se esfuerzan por cumplir con los elevados estándares de desempeño exigidos por un otro tienden a percibir cualquier fallo menor como inaceptable y altamente amenazante, pues evidenciaría su imperfección y afectaría la posibilidad de aprobación de los demás (Hill et al., 2011). Asimismo, dado que las expectativas impuestas son percibidas como irreales, estos individuos podrían evaluarse con dureza, y culparse a sí mismos por no ser lo suficientemente capaces para alcanzar dichos estándares (Chen et al., 2020; Kurtovic et al.,

2019; Levine et al., 2017). Esto, sumado a la percepción de encontrarse en una situación controladora contribuiría a una experiencia emocional negativa y una sensación de falla personal que reduciría la confianza en las habilidades y la capacidad de adaptación al ambiente (Chang et al., 2015; Domínguez-Lara & Sánchez-Carreño, 2017; Flett et al., 2009; Stoeber et al., 2009). De esta manera, percibirían una mayor insatisfacción con los estudios, un menor compromiso con las metas académicas, y un deficiente rendimiento universitario (Domínguez-Lara, 2016; Mega et al., 2014)

De forma contraria, se halló que los alumnos que utilizan con mayor frecuencia la estrategia de focalización positiva perciben una mayor satisfacción con su desempeño académico. En ese sentido, parece que los estudiantes que, en lugar de enfocarse en una situación desfavorable, intentan mantener pensamientos agradables o recuperar recuerdos placenteros (Garnefski et al., 2001) podrían procesar la información de manera más flexible y experimentar emociones positivas como la gratificación por los esfuerzos realizados, lo que estaría relacionado a una mayor satisfacción con el desempeño académico (Madrid et al., 2020; McRae, 2016). Asimismo, se halló que a mayor uso de la reinterpretación positiva, mayor motivación para los estudios. En relación a ello, los estudios sugieren que reevaluar un acontecimiento negativo como beneficioso en términos de reto o crecimiento personal estaría asociado a una mejor regulación emocional a largo plazo, pues la persona se sentiría más preparada para afrontar una situación similar en el futuro (Balzarotti et al., 2014; Del Valle et al., 2018; McRae, 2016). Esto favorecería el interés y el compromiso por los estudios, además de brindar una mayor sensación de autoeficacia y persistencia en las tareas académicas (Al-Badareen, 2016; Hanley et al., 2015; Stiller et al., 2018).

Finalmente, para responder al objetivo principal del estudio, se encontró que las dimensiones de perfeccionismo auto-orientado (P-AO) y perfeccionismo socialmente prescrito (P-SP) se relacionan de modo directo con las estrategias de catastrofización, autoculparse, culpar a otros y rumiación; y de manera inversa con las estrategias de reinterpretación positiva y focalización positiva. Solo en el caso de la dimensión de P-SP, se halló, además, una relación negativa con la estrategia de refocalización en planes. Esto indicaría que los estudiantes con elevados puntajes en la dimensión de P-AO y de P-SP emplearían en mayor medida estrategias vinculadas al afecto negativo, y en menor grado las estrategias ligadas al afecto positivo (Medrano et al., 2013).

En relación a estos hallazgos, diversos estudios consideran que el P-AO es una forma ambivalente de perfeccionismo, pues si bien se asocia a mecanismos, procesos y resultados positivos, también se relaciona con variables negativas (e.g afecto negativo, baja

autoestima, ansiedad, depresión), específicamente, en contextos de estrés o fracaso (Castro et al., 2017; Chen et al., 2020; Flett et al., 2002; Stoeber et al., 2013). Es en esa línea que los resultados obtenidos podrían ayudar a explicar la relación entre la dimensión de P-AO y los indicadores negativos de bienestar subjetivo y ajuste psicológico (Aldea & Rice, 2006; Castro et al., 2017; Macedo et al., 2017; Martins et al., 2016; Stoeber et al., 2008). Además, los hallazgos sugerirían que los individuos altos en P-AO tendrían dificultades para lidiar con situaciones adversas, sobre todo, si es que estas se encuentran vinculadas a la consecución de logros (Besser et al., 2004; Kobori & Tanno, 2005).

En contraste, existe una amplia evidencia acumulada que advierte sobre lo altamente desadaptativa que es la dimensión de P-SP (Klibert et al., 2005; Rudolph et al., 2007; Vois & Damian, 2020), dado que se asocia al afecto negativo, estrés percibido, ansiedad, depresión e ideación suicida, y se relaciona inversamente con el afecto positivo, autoestima, percepción de autocontrol, motivación de logro y satisfacción con el performance y la vida (Castro et al., 2017; Chen et al., 2020; Macedo et al., 2017; Molnar et al., 2006; Stoeber & Childs, 2010). Por lo tanto, los hallazgos de la actual investigación coinciden con lo reportado por diversos estudios, en los que se ha encontrado que una mayor presencia de la dimensión de P-SP implicaría mayores dificultades en la regulación emocional cognitiva (Castro et al., 2017; Macedo et al., 2017; Rudolph et al., 2007).

Cabe mencionar que elevados puntajes en P-SP no solo estarían asociados a una mayor percepción de estrés, sino también a una mayor reactividad emocional frente a dichas situaciones (Besser et al., 2004; Castro et al., 2017; Harper et al., 2020). Asimismo, al ser las contingencias externas más difíciles de satisfacer y mantener, los perfeccionistas socialmente prescritos percibirían un menor grado de control personal, y poseerían la creencia de que los problemas son inminentes e inevitables (Hill et al., 2011). De esta manera, el malestar afectivo sería perpetuado, e incluso, exacerbado por los déficits en la regulación emocional (Hewitt y Flett, 2002; Flett et al., 2009; Rudolph et al., 2007).

De forma específica, la relación directa entre las dimensiones de P-AO y P-SP con la estrategia de catastrofización podría deberse a que, según Hill et al. (2011), los perfeccionistas auto-orientados y perfeccionistas socialmente prescritos tienden a equiparar su autovalía con la obtención de logros y la aprobación de sus otros significativos, respectivamente. Por ello, estresores mínimos (e.g. rendimiento inferior al esperado, desaires) en estos ámbitos podrían ser sobredimensionados, de modo que son percibidos como eventos altamente amenazantes que afectan la experiencia global del yo en lugar de

ser interpretados como situaciones naturales (Castro et al., 2017; Chemisquy, 2018; Macedo et al., 2017; Rudolph et al., 2007).

Respecto a la asociación positiva entre las dimensiones de P-AO y P-SP con la estrategia de rumiación, los estudios indican que, frente a una situación de no cumplimiento de metas, ambas dimensiones del perfeccionismo estarían relacionadas a una mayor experiencia de pensamientos negativos recurrentes sobre la importancia de ser perfecto, el temor a los fallos, las cogniciones contrafácticas y/o la comparación social (Flett et al., 2016; Xie et al., 2019). Específicamente, la dimensión de P-SP también ha sido vinculada a una experiencia rumiativa asociada a eventos interpersonales adversos (Nepon et al., 2011). Esta rumiación frecuente sería perjudicial, pues resaltaría constantemente la discrepancia entre el yo real y el yo deseado, y los sentimientos asociados a ello, afectando la capacidad del individuo de involucrarse en conductas más instrumentales que lo acerquen a su meta (Chemisquy, 2018; Nolen-Hoeksema et al., 2008).

Asimismo, se halló que los estudiantes con altos puntajes en P-AO tienden a utilizar la estrategia de autoculparse. Esto podría derivar de la necesidad de mantener todo bajo control, y se tornaría maladaptativo cuando el fracaso es atribuido inevitablemente al sí mismo (Blankstein & Winkworth, 2004; Harper et al., 2020; Levine et al., 2017). Ahora, estos estudiantes también emplearían la estrategia de culpar a los demás, posiblemente, por su fuerte orientación a la auto-preservación en situaciones interpersonales en el que, si un grupo no comparte los mismos niveles de autoexigencia y competitividad, el estudiante podría pasar por alto las necesidades de su compañeros y, frente a un fracaso grupal, atribuir la culpa a un otro (Chemisquy, 2017; Sherry et al., 2016; Smith et al., 2017).

De forma similar, la dimensión de P-SP se asoció positivamente con las estrategias de autoculparse y culpar a los demás. En el caso de estos individuos, son las personas del entorno, quienes les trazan metas excesivamente altas, y por ello, ante un posible fallo, tienden a culpar a los otros por la humillación de no alcanzar dichas expectativas. Incluso, la percepción de demandas poco realistas e injustificadas podría originar suspicacia, ira, y hasta agresividad hacia los demás (García-Fernández et al., 2016). No obstante, en algunas casos, estos estudiantes preferirían dirigir su hostilidad hacia sí mismos y asumir la culpa de los sucesos negativos (Harper et al., 2020; Flett et al., 2002; Levine et al., 2017), quizás, como una forma de protegerse del juicio negativo de los demás, recuperando el control y la seguridad, sobre todo, si se encuentran en un ambiente crítico y hostil (Gilbert et al., 2016)

Por otro lado, la relación inversa entre las dimensiones de P-AO y de P-SP con las estrategias de focalización positiva y reinterpretación positiva podría estar asociado a la

inflexibilidad cognitiva y al pensamiento dicotómico de “todo o nada”, en el que solo se perciben éxitos o fracasos (Hewitt y Flett, 2002; Malivoire et al., 2019). Esto dificultaría la capacidad de redirigir la atención hacia pensamientos más positivos o generar apreciaciones más favorables frente a una situación negativa, de modo que el impacto emocional displacentero disminuya y la valencia de la emoción cambie (Aldea & Rice, 2006; Domínguez-Lara & Medrano, 2016; Malivoire et al., 2019). Específicamente, resulta preocupante los déficits en el uso de la reinterpretación positiva, pues esta estrategia sería considerada un factor protector importante para el desarrollo de diversas psicopatologías (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2010; Brockman et al., 2016)

Asimismo, se halló que sólo los estudiantes con elevado P-SP poseen dificultades para planificar estrategias que les ayude a manejar, modificar o eliminar los eventos displacenteros. Ello podría deberse a que estos estudiantes presentan un esquema de futuros eventos negativos, que involucra la creencia de que los problemas son inminentes e inevitables (Chemisquy, 2018). De este modo, experimentarían sentimientos de desesperanza e impotencia, que interferirían con la capacidad de planificación y pensamiento constructivo para la resolución de problemas (Aldea & Rice, 2006).

Ahora, es importante mencionar que, a diferencia de las otras dos dimensiones, la subescala de perfeccionismo orientado a los demás (P-OD) no obtuvo asociaciones significativas con la mayoría de estrategias de regulación emocional, a excepción de la refocalización en planes, con la que presentó una relación pequeña y directa. Esto último coincide con lo encontrado por Besser et al. (2010) y Flett et al. (1996), quienes hallaron una asociación positiva entre este perfil del perfeccionismo y los autorreportes de habilidades para la resolución de problemas sociales; no obstante, estos resultados deben ser interpretados con cautela, dado la baja confiabilidad que obtuvo la subescala de P-OD.

Por otro lado, que esta subescala de perfeccionismo no haya presentado asociaciones significativas con ninguna de las otras estrategias de regulación emocional podría deberse a que la dimensión de P-OD implica exigir elevados niveles de desempeño a otros, y centrar gran parte de la atención en la falla de los demás (Cowie et al., 2018). Por tanto, sería la persona objetivo, quien requeriría de un mayor uso de las estrategias de regulación emocional, y no el individuo perfeccionista (Hewitt y Flett, 2002). Sin embargo, aún es necesario evaluar dicha relación en situaciones interpersonales específicas, como cuando los otros no logran cumplir con las expectativas perfeccionistas (Flett et al., 2016).

La presente investigación también contó con algunas limitaciones. En relación a la Escala Multidimensional de Perfeccionismo (EMP), aún surgen dudas en cuanto a la

distribución de los ítems por área, puesto que la adaptación española presenta una organización distinta a la versión original. Además, es necesario considerar la baja confiabilidad que obtuvo la subescala de perfeccionismo orientado a los demás (P-OD), posiblemente, por el reducido número de ítems que contiene, y porque la mayoría de estos se encuentran redactados de manera inversa. En ese sentido, se sugiere validar la EMP en el contexto peruano a fin de poder corroborar la estructura interna de la prueba y determinar si la subescala de P-OD requiere de ser reevaluada o no para futuras investigaciones.

Asimismo, no se pudo profundizar en el estudio de las variables académicas (rendimiento percibido, satisfacción académica y motivación) y su relación con las variables de perfeccionismo y regulación emocional, dado que fueron evaluadas a través de medidas limitadas de autopercepción. Por ello, se propone que, para investigaciones posteriores, se explore la motivación por medio de instrumentos psicológicos, y se empleen medidas objetivas de rendimiento académico como el promedio académico general.

Por otro lado, esta investigación, al ser de tipo transversal y correlacional, no pudo determinar una relación de causa-efecto entre sus variables de estudio. Si bien existen investigaciones que han evaluado la relación de predicción entre el perfeccionismo (antecedente) y las estrategias de regulación emocional (consecuencia) (Perrone-McGovern et al., 2015; Vois & Damian, 2020); se han encontrado diferencias en la operacionalización de los constructos. Por tanto, se recomienda realizar estudios que empleen modelos de mayor complejidad, como el de regresión, a fin de enriquecer el conocimiento de ambas variables de estudio. Por último, para que los hallazgos puedan ser generalizados, sería necesario muestras más amplias y la inclusión de otras facultades de estudio.

A modo de conclusión, se plantea que una mayor puntuación en las escalas de perfeccionismo auto-orientado y perfeccionismo socialmente prescrito se asocia a mayores dificultades en la regulación emocional cognitiva. Estos resultados aportan a una mayor comprensión del constructo del perfeccionismo y su relación con distintos indicadores negativos de bienestar subjetivo y ajuste psicológico. Asimismo, el estudio pretende dar luces acerca de cómo determinadas dimensiones del perfeccionismo y estrategias de regulación emocional estarían vinculadas a una experiencia académica displacentera. De esta manera, se advierte la relevancia de elaborar programas de intervención que fomenten el uso de estrategias vinculadas al afecto positivo a fin de que sirvan como factores protectores y contribuyan al bienestar de los estudiantes que presentan características estructurales de perfeccionismo.

Referencias

- Accordino, D.B., Accordino, M.P., & Slaney, R.B. (2000). An investigation of perfectionism, mental health, and achievement motivation in adolescents. *Psychology in the Schools, 37*, 535–545.
- Aguilar, L. A. (2020). Perfeccionismo y vida académica: un estudio correlacional en estudiantes de psicología. *Revista Iberoamericana de Psicología, 13* (2), 87-98.
- Al-Badareen, G. (2016). Cognitive emotion regulation strategies as predictors of academic achievement among university students. *Journal of Educational and Psychological Studies-Sultan Qaboos University, 10*(4), 680-686), 10(4)
- Aldea, M. & Rice, K. (2006). The role of emotional dysregulation in perfectionism and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology, 53*(4), 498-510.
- Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination. *Behaviour Research and Therapy, 48*(10), 91-113.
- Allen, V. C., & Windsor, T. D. (2017). Age differences in the use of emotion regulation strategies derived from the process model of emotion regulation: a systematic review. *Aging and mental health, 23*(1), 1-14.
- Aminizadeh, S., Dolatshahi, B., Pourshahbaz, A., Babapour, B., Yousefzadeh, I., Zamanshoar, E. & Eshaghi, M. (2013). Psychometric Properties of Multidimensional Perfectionism Scale (MPS). *Journal of Practice in Clinical Psychology, 1*(4), 205-209.
- Andrés, M.L., Rodríguez-Espínola, S. & Rodríguez-Cáceres, M.F. (2017). Estrategias cognitivas de regulación emocional y síntomas de depresión en estudiantes universitarios: diferencias por género y tipo de carrera. Resultados preliminares. *Revista Akadèmeia, 16*(1), 113-130.
- Antony, M., Purdon, C., Huta, V. & Swinson, R. (1999) Dimensions of perfectionism across the anxiety disorders. *Behaviour Research and Therapy (36)*12, 1143-1154.
- 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. & 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.
- Arana, F. G., Scappatura, M. L., Miracco, M., Elizathe, L., Rutzstein, G. & Keegan, E. (2010). Perfeccionismo positivo/negativo y percepción de calidad de vida en estudiantes de Psicología, Medicina e Ingeniería de la Ciudad de Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 17*, 17-24.
- Ashby, J. S., Kottman, T., & Schoen, E. (1998). Multidimensional perfectionism and eating disorders. *Journal of Mental Health Counseling, 20*, 261-271
- Augustine, A., & Hemenover, S. (2009). On the Relative Effectiveness of Affect Regulation Strategies: A Meta-Analysis. *Cognition and Emotion, 23*(6), 1181-1220.
- Bagnoli, L. & Chaves, M. (2017). Dimensiones del perfeccionismo y sintomatología depresiva en universitarios de psicología. *Eureka, 14*(1), 7-23.
- Balzarotti, S., Biassoni, F., Villani, D., Prunas, A., & Velotti, P. (2014). Individual differences in cognitive emotion regulation: implications for subjective and psychological well-being. *Journal of Happiness Studies, 17*(1), 125-143.
- Bergin, A., y Pakenham, K. (2015). Law Student Stress: Relationships Between Academic Demands, Social Isolation, Career Pressure, Study/Life Imbalance and Adjustment Outcomes in Law Students. *Psychiatry, Psychology and Law, 22*(3), 388–406. <https://doi.org/10.1080/13218719.2014.960026>.

- Berry, C. (2017). A Proposal to Study the Effect of Optimism, Overconfidence, and the Planning Fallacy on Lawyers' Ability to Secure Favorable Results for Clients. https://scholarship.law.upenn.edu/prize_papers/7
- Besser, A., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2004). Perfectionism, cognition, and affect in response to performance failure vs. success. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 22(4), 301-328.
- Besser, A., Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (2010). Perfectionistic self-presentation and trait perfectionism in social-problem solving ability and depressive symptoms. *Journal of applied social psychology*, 40(8), 2121- 2154.
- Bieling, P. J., Israeli, A., Smith, J., & Antony, M. M. (2003). Making the grade: The behavioral consequences of perfectionism in the classroom. *Personality and Individual Differences*, 35(1), 163-178.
- Blankstein, K. R., Dunkley, D. M. & Wilson, J. (2008). Concerns and Personal Standards Perfectionism: Self-esteem as a Mediator and Moderator of Relations with Personal and Academic Needs and Estimated GPA. *Current Psychology*, 27, 29-61.
- Blankstein, K. R., & Winkworth, G. R. (2004). Dimensions of perfectionism and levels of attributions for grades: relations with dysphoria and academic performance. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 22(4), 271-299.
- Bong, M., Hwang, A., Noh, A., & Kim, S. (2014). Perfectionism and motivation of adolescents in academic contexts. *Journal of Educational Psychology*, 106, 711-729. <http://dx.doi.org/10.1037/a0035836>.
- Brinkworth, R., McCann, B., Matthews, C. & Nordstrom, K. (2009). First year expectations and experiences: student and teacher perspectives. *Higher Education*, 58(2), 157-173.
- Brockman, R., Ciarrochi, J., Parker, P., & Kashdan, T. (2016). Emotion regulation strategies in daily life: mindfulness, cognitive reappraisal and emotion suppression. *Cognitive Behaviour Therapy*, 46(2), 91-113.
- Burns, D.D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 14(6), 34-52.
- Cabanach, R.G., Fariña, F., Freire, C., González, P., & Ferradás, M.M. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 19-32.
- Caglar, E., Bilgili, N., Karaca, A., Ayaz, S. & Asci, F. (2010). The psychological characteristics and health related behavior of adolescents: the possible roles of social physique anxiety and gender. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 741-750.
- Canteros, V., & Eirey, L. (9-10 de noviembre de 2018). *Las representaciones del cuerpo femenino, la infancia y la maternidad en los álbumes infantiles*. III Jornada de literatura para niños y su enseñanza, La Plata, Argentina.
- Caputto, I., Cordero, S., Keegan, E. & 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.
- Castro, J., Soares, M. J., Pereira, A. T., & Macedo, A. (2017). Perfectionism, cognitive emotion regulation and perceived distress/coping. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 39(2), 77-87. <https://doi.org/10.1590/2237-6089-2016-0042>.

- Chang, E., Lee, A., Byeon, E. & Lee, S.M. (2015). Role of motivation in the relation between perfectionism and academic burnout in Korean Students. *Personality and Individual Differences*, 82, 221-226.
- 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.
- Chemisquy, S. (2018). Revisión teórica sobre el perfil cognitivo del perfeccionismo desadaptativo. *Revista de Investigación Apuntes Universitario*, 8(1), 16-40.
- Chen, C., Hewitt, P., Flynn, C. A., Ko, A., & Flett, G. L. (2020). Trait perfectionism and performance satisfaction in challenging laboratory tasks. *Personality and Individual Differences*, 164, 1-4.
- Cowie, M. E., Nealis, L. J., Sherry, S. B., Hewitt, P. L., Flett, G. L. (2018). Perfectionism and academic difficulties in graduate students: Testing incremental prediction and gender moderation. *Personality and Individual Differences*, 123, 223-228.
- Curran, T. & Hill, A.P. (2017). Perfectionism is increasing over time: a meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, 145(4), 410-429.
- Damian, L. E., Stoeber, J., Negru-Subtirica, O., & Băban, A. (2017). Perfectionism and school engagement: A three-wave longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 105, 179–184.
- D'Augerot, I. M., & Bayo, M., González, R., & Bakker, L. (2018). Estrategias cognitivas de regulación emocional adaptativas y desadaptativas en adolescentes argentinos. Diferencias según sexo. *Anuario de Investigaciones: Facultad de Psicología de la UBA*, 25, 413-421.
- De Cuyper, K., Claes, L., Hermans, D., Pieters, G. & Smits, D. (2015). Psychometric properties of the multidimensional perfectionism scale of Hewitt in a dutch-speaking sample: Associations with the big five personality traits. *Journal of Personality Assessment*, 97(2), 182-190.
- Del Valle, M., Betegón, E. & Irurtia, M.J. (2018). Efecto del uso de estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad en adolescentes españoles. *Suma Psicológica*, 25(2), 153-161.
- Dirección de Estudios de la Facultad de Derecho. (17 de febrero del 2021). *Perfil del egresado de Derecho*. <https://facultad.pucp.edu.pe/derecho/wp-content/uploads/2015/09/Perfil-del-egresado-de-Derecho.pdf>.
- Dominguez-Lara, S. A. (2016). Agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios: ¿cuánto influyen las estrategias cognitivas de regulación emocional?» *Educación Médica*, 19(2), 96-103.
- Domínguez-Lara, S. A. (2017). Influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad y depresión en universitarios: análisis preliminar. *Salud Uninorte*, 33(3), 315-321.
- Domínguez-Lara, S. A. (2019). Diferencias de sexo en las estrategias cognitivas de regulación emocional: un reporte exploratorio en estudiantes universitarios. *Cultura: Asociación de Docentes de la USMP*, 33, 319-327.
- Domínguez-Lara, S. A. & Medrano, L. (2016). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Regulación Cognitiva de las Emociones (CERQ) en estudiantes universitarios de Lima. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 10(1), 53-67.
- Dominguez-Lara, S. A., & Sánchez-Carreño, K. (2017). Uso de estrategias cognitivas de regulación emocional ante la desaprobación de un examen: el rol de la autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *Psychologia*, 11(2), 99-112.

- Domínguez-Sánchez, F., Lasa-Aristu, A., Amor, P., & Holgado-Tello, F. (2011). Psychometric properties of the spanish version of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Assessment*, 20(2), 253-261.
- Dunkley, D., Zuroff, D. & Blankstein, K. (2003). Self-critical perfectionism and daily affect: dispositional and situational influences on stress and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 234-252.
- Egan, S.J., Wade, T.D., & Shafran, R. (2011). Perfectionism as a transdiagnostic process: A clinical review. *Clinical Psychology Review*, 31(2), 203–212.
- Eldesouky, L., & English, T. (2018). Another year older, another year wiser? Emotion regulation strategy selection and flexibility across adulthood. *Psychology and Aging*, 33(4), 572.
- Elion, A. A., Wang, K. T., Slaney, R. B. y French, B. H. (2012). Perfectionism in African American Students: Relationship to Racial Identity, GPA, Self-esteem, and Depression. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 2(1), 118-127.
- Flett, G.L., Blankstein, K. & Hewitt, P.L. (2009). Perfectionism, performance, and state positive affect and negative affect after a classroom test. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 4-18.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., Hewitt, P. L., & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality*, 20(2), 85–94.
- Flett, G.L., Greene, A. & Hewitt, P.L. (2004). Dimensions of perfectionism and anxiety sensitivity. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 22(1), 39-57.
- Flett, G.L., & Hewitt, P.L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. En G.L. Flett, & P.L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. American Psychological Association.
- Flett, G.L, Hewitt, P.L, Blankstein, K. & Gray, L. (1998). Psychological distress and the frequency of perfectionistic thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(5), 1363-1381.
- Flett, G.L, Hewitt, P.L, Blankstein, K. & O'Brien, S. (1991). Perfectionism and learned resourcefulness in depression and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 12(1), 61-68.
- Flett, G. L., Madorsky, D., Hewitt, P. L., & Heisel, M. J. (2002). Perfectionism cognitions, rumination, and psychological distress. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 20(1), 33–47. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1015128904007>.
- Flett, G. L., Nepon, T., & Hewitt, P. L. (2016). Perfectionism, worry, and rumination in health and mental health: A review and a conceptual framework for a cognitive theory of perfectionism. En F. M. Sirois & D. S. Molnar (Eds.), *Perfectionism, health, and well-being* (pp. 121-155). Springer International Publishing Switzerland.
- Frost, R.O., Marten, P., Lahart, C. y Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.
- García-Fernández, J.M., Vicent, M., Ingles, C.J. González, C. & Sanmartín, R. (2017). Relación entre el perfeccionismo socialmente prescrito y la conducta agresiva durante la infancia tardía. *European Journal of Education and Psychology*, 16(1), 15-22.
- Gargurevich, R. (2008). La autorregulación de la emoción y el rendimiento en el aula: el rol del docente. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1, 1-12.

- Garnefski, N. & Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141-149.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311-1327.
- Garnefski, N., Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J. & Van den Kommer, T. (2004). Cognitive Emotion Regulation Strategies and Depressive Symptoms: Differences between Males and Females. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 267-76.
- Gilbert, P., Durrant, R., & McEwan, K. (2006). Investigating relationships between perfectionism, forms and functions of self-criticism, and sensitivity to put-down. *Personality and Individual Differences*, 41, 1299-308.
- Gnilka, P. B., Ashby, J. S., & Noble, C. M. (2013). Adaptive and maladaptive perfectionism as mediators of adult attachment styles and depression, hopelessness, and life satisfaction. *Journal Of Counseling & Development*, 91(1), 78-86.
- González, R., Souto, A., Fernández, R. & Freire, C. (2011). Regulación emocional y burnout académico en estudiantes universitarios de fisioterapia. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 7-18.
- Grzegorek, J. L., Slaney, R. B., Franze, S. & Rice, K. G. (2004). Self-criticism, dependency, self-esteem, and grade point average satisfaction among clusters of perfectionists and non perfectionists. *Journal of Counseling Psychology*, 51(2), 192-200.
- Gross, J. J. (1998). Antecedent and response focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237.
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation (2nd ed.)*. New York: Guilford Press.
- Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2, 151-164.
- Gross, J. J., Sheppes, G., & Urry, H. L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully). *Cognition and Emotion*, 25, 765-781.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Grzegorek, J. L., Slaney, R. B., Franze, S. & Rice, K. G. (2004). Self-criticism, dependency, self-esteem, and gradepoint average satisfaction among clusters of perfectionists and non perfectionists. *Journal of Counseling Psychology*, 51(2), 192-200.
- Hanley, A., Mohammed, H., Hanley, R., Canto, A., & Garland, E. (2015). A failure in mind: Dispositional mindfulness and positive reappraisal as predictors of academic self-efficacy following failure. *Personality and Individual Differences*, 86, 332-337.
- Harper, K. L., Eddington, K. M., & Silvia, P. J. (2020). Perfectionism and causal attributions: An experience sampling approach. *Journal of Research in Personality*, 87, 103978.

- Hewitt, P. L., & Flett, G.L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470
- Hewitt, P. L., & Flett, G.L. (2002). Perfectionism and stress processes in psychopathology. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 255-284). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Hewitt, P.L., & Flett, G.L. (2017). When does conscientiousness become perfectionism? *Current Psychiatry*, 6(7), 49-60.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., Besser, A., Sherry, S.B., & McGee, B. A. (2002). Perfectionism Is Multidimensional: A Reply to Shafran, Cooper and Fairburn. *Behaviour Research and Therapy* (41)10, 1221-36.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Endler, N. S. (1995). Perfectionism, coping and depression symptomatology in a clinical sample. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 2(1), 47-58.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Mikail, S. F. (1995). Perfectionism and relationship adjustment in pain patients and their spouses. *Journal of Family Psychology*, 9(3), 335-347.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., Turnbull-Donovan, W., & Mikail, S. F. (1991). The Multidimensional Perfectionism Scale: Reliability, validity, and psychometric properties in psychiatric samples. *Psychological Assessment*, 3, 464- 468.
- Hill, A. P., Hall, H. K., & Appleton, P. (2011). The relationship between multidimensional perfectionism and contingencies of self-worth. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 238-242.
- Jermann, F., Van der Linden, M., d'Acremont, M., & Zermatten, A. (2006). Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ): Confirmatory factor analysis and psychometric properties of the french translation. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(2), 126-131.
- Kadison, R. & DiGeronimo, T.F. (2004). *College of the Overwhelmed: The campus mental health crisis and what to do about it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Klibert, J., Langhinrichsen-Rohling, J., & Makoto, S. (2005). Adaptive and Maladaptive Aspects of Self-Oriented versus Socially Prescribed Perfectionism. *Journal of College Student Development*, 46(2), 141-156.
- Kline, R. (2010). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. 3era ed. N.York: Guilford Press.
- Kljajic, K., Gaudreau, P., Franche, V. (2017). An investigation of the 2x2 model of perfectionism with burnout, engagement, self-regulation, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 57, 103-113.
- Kobori, O., & Tanno, Y. (2005). Self-oriented perfectionism and its relationship to positive and negative affect: the mediation of positive and negative perfectionism cognitions. *Cognitive Therapy and Research*, 29(5), 555-567.
- Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and emotion*, 23(1), 4-41.
- Koole, S. L., Van Dillen, L. F., & Sheppes, G. (2011). The self-regulation of emotions. En K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications*. Nueva York: Guilford Press.
- Kuppens, P., Realo, A. & Diener, E. (2008). The role of positive and negative emotions in life satisfaction judgment across nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 66-75.

- Kurtovic, A., Vrdoljak, G. & Idzanovic, A. (2019). Predicting procrastination: The role of academic achievement, self-efficacy and perfectionism. *International Journal of Educational Psychology*, 8(1), 1-26.
- Labrecque, J., Stephenson, R., Boivin, I., & Marchand, A. (1999). Validation of the Multidimensional Perfectionism Scale in the French-speaking population of Quebec. *Revue Francophone de Clinique Comportementale Cognitive*, 3, 1-14.
- Lagos, N., San Martín, R., Urrea, M., Hernández, M., Granados, L. & García, J.M. (2017). ¿Predice el perfeccionismo las altas metas académicas en estudiantes chilenos de educación superior? *Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 307-314.
- Larcombe, W., & Fethers, K. (2013). Schooling the blues? An investigation of factors associated with psychological distress among law students. *UNSW Law Journal*, 36(2), 390–437.
- Levine, S., Werner, K., Capaldi, J., & Milyavskaya, M. (2017). Let's play the blame game: the distinct effects of personal standards and self-critical perfectionism on attributions of success and failures during goal pursuit. *Journal of Research in Personality*, 71, 57-66.
- Linnenbrink, E. A. (2007). The role of affect in student learning: A multi-dimensional approach to considering the interaction of affect, motivation, and engagement. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education. Educational psychology series* (pp. 107–124). San Diego, CA: Elsevier Academic.
- Livingstone, K. M., Castro, V. L., & Isaacowitz, D. M. (2020). Age differences in beliefs about emotion regulation strategies. *The Journals of Gerontology: Series B*, 75(2), 316-326.
- Lo, A. & Abbott, M. (2013). Review of the theoretical, and clinical status of adaptive and maladaptive perfectionism. *Behaviour Change*, 30(2), 96-116.
- Macedo, A., Marques, C., Quaresma, V., Soares, M.J., Amaral, A.P., Araújo, A.I. & Pereira, A. (2017). Are Perfectionism Cognitions and Cognitive Emotion Regulation Strategies Mediators between Perfectionism and Psychological Distress. *Personality and Individual Differences*, 119, 46-51.
- Macedo, A., Marques, C., & Pereira, A. T. (2014). Perfectionism and psychological distress: a review of the cognitive factors. *International Journal of Clinical Neurosciences and Mental Health*, 1(6), 1-10.
- Madrid, H., Barros, E., & Vásquez, C. (2020). The emotion regulation roots of job satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 11(60933), 1-8.
- Malivoire, B. L., Kuo, J. R., & Antony, M. M. (2019). An examination of emotion dysregulation in maladaptive perfectionism. *Clinical Psychology Review*, 71, 39-50.
- Martin, R. & Dahlen, E. (2005). Cognitive Emotion Regulation in the Prediction of Depression, Anxiety, Stress, and Anger. *Personality and Individual Differences*, 39(7), 1249-1260.
- Martins, E., Freire, M. & Ferreira-Santos, F. (2016). Examination of adaptive and maladaptive cognitive emotion regulation strategies as transdiagnostic processes: associations with diverse psychological symptoms in college students. *Studia Psychologica*, 58(1), 59-73.
- Martins, B., Sheppes, G., Gross, J. J., & Mather, M. (2018). Age differences in emotion regulation choice: Older adults use distraction less than younger adults in high-intensity positive contexts. *The Journals of Gerontology: Series B*, 73(4), 603-611.
- McRae, K. (2016). Cognitive emotion regulation: a review of theory and scientific findings. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 119-114.

- Medrano, L. A., Moretti, L., Ortiz, Á. & Pereno, G. (2013). Validación del cuestionario de regulación emocional cognitiva en universitarios de Córdoba, Argentina. *Psyche*, 22(1), 83-96.
- Mega, C., Ronconi, L. & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131.
- Mendoza, R., & Romo, L. (2015). El rol de la mujer en la empresa familiar mexicana. *Revista Estudios Interdisciplinarios de la Organización*, 8, 24-40.
- Molnar, D. S., Reker, D. L., Culp, N. A., Sadava, S. W., & DeCourville, N. H. (2006). A mediated model of perfectionism, affect, and physical health. *Journal of Research in Personality*, 40, 482-500.
- Muñoz, A. & González, J. (2017). Percepción de estrés y perfeccionismo en estudiantes adolescentes. Influencias de la actividad física y el género. *Ansiedad y Estrés*, 23(1), 32-37.
- Nepon, T., Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Molnar, D. S. (2011). Perfectionism, negative social feedback, and interpersonal rumination in depression and social anxiety. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 43, 297-308.
- Neumeister, K. L. S. (2004). Interpreting successes and failures: The influence of perfectionism on perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 311-335.
- Nolen-Hoeksema, S., (2012). Emotion regulation and psychopathology: the role of gender. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8, 161-187.
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B.E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3(5), 400-424.
- Nuñez del Prado, P., Kern, M., Del Mastro, F., Torresllosa, K., & Ríos, J. (2016). A Mixed Methods Investigation of Factors Underlying Subjective Well-being and Academic Performance in Peruvian Law Students. <https://www.researchgate.net/publication/303939760>.
- Ohtani, Y. & Sakurai, S. (1995). Relationship of perfectionism to depression and hopelessness in college students. *The Japanese Journal of Psychology*, 66(1), 41-47.
- Öngen, D.E. (2010). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression and submissive behavior: gender and grade level differences in Turkish adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1516-1523.
- Ortega, N. E, Wang, K. T., Slaney, R. B. Hayes, J. A. y Morales, A. (2014). Personal and Familial Aspects of Perfectionism in Latino/a Students. *e Counseling Psychologist*, 42(3), 406-427.
- Park, H. y Jeong, D. Y. (2015). Psychological Well-being, Life Satisfaction, and Self-esteem Among Adaptive Perfectionists, Maladaptive Perfectionists, and Nonperfectionists. *Personality and Individual Differences*, 72, 165-170.
- Parker, W. D., & Adkins, K. K. (1995). Perfectionism and the gifted. *Roeper Review*, 17, 173-176.
- Parkinson, B., & Totterdell, P. (1999). Classifying affect-regulation strategies. *Cognition and Emotion*, 13(3), 277-303.
- Per Villiers, D. (2009). *Perfectionism and social anxiety among college students* (Tesis de Doctorado). Northeastern University, United States of America.
- Perrone-McGovern, K. M., Simon-Dack, S. L., Beduna, K. N., Williams, C. C., & Esche, A. M. (2015). Emotions, cognitions, and well-being: The role of perfectionism, emotional overexcitability, and Emotion Regulation. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 343-357.

- Peterson, T., & Peterson, E. (2009). Stemming the Tide of Law Student Depression: What Law Schools Need To Learn from the Science of Positive Psychology. *Yale Journal of Health Policy, Law and Ethics*, 7(2), 357–434.
- Pirbaglou, M., Cribble, R., Irvine, J., Radhu, N., Vora, K. & Ritvo, P. (2015). Perfectionism, Anxiety, and Depressive Distress: Evidence for the Mediating Role of Negative Automatic Thoughts and Anxiety Sensitivity. *Journal of American College Health*, 61(8), 477-483.
- Pitoni, D. & Rovella, A. (2013). Ansiedad y perfeccionismo: su relación con la evaluación académica universitaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 329-341.
- Pryor, J. H., Hurtado, S., DeAngelo, L., Blake, L. P., & Tran, S. (2009). *The American freshman: National norms fall 2009*. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute, University of California.
- Rice, K. G. & Ashby, J. S. (2007). An efficient method for classifying perfectionists. *Journal of Counseling Psychology*, 54(1), 72-85.
- Rice, K. G. & Slaney, R. B. (2002). Clusters of perfectionists: two studies of emotional adjustment and academic achievement. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 35(1), 35–47.
- Ridder, D., & Schreurs, K. (2001). Developing interventions for chronically ill patients: is coping a helpful concept? *Clinical Psychology Review*, 21, 205–240.
- Rodríguez, M.A., Moreno, L., Ortega, E. & Sepúlveda, A.R. (2009). Adaptación de la Escala Multidimensional de Perfeccionismo a estudiantes universitarios españoles. *Ansiedad y Estrés*, 15(1), 13-27.
- Rowlan, D., Myers, A., Adamski, B., & Burnett, A. (2012). Role of attribution in affective responses to a partnered sexual situation among sexually dysfunctional men. *BJU International*, 111(3b), 103-109.
- Rudolph, S., Flett, G. L. & Hewitt, P. L. (2007). Perfectionism and Deficits in Cognitive Emotion Regulation. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 25(4), 343-57.
- Saboonchi, F., & Lundh, L.G. (2003). Perfectionism, anger, somatic health, and positive affect. *Personality and Individual Differences*, 35, 1585-1599.
- Sánchez, M.T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J. & Latorre, J.M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y en mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 455-475.
- Schirda, B., Valentine, T. R., Aldao, A., & Prakash, R. S. (2016). Age-related differences in emotion regulation strategies: Examining the role of contextual factors. *Developmental Psychology*, 52(9), 1370.
- Seligman, M. E., Verkuil, P. R., & Kang, T. H. (2004). Why lawyers are unhappy. *Deakin Law Review*, 10(1), 49-66.
- Seo, E.H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality*, 36(6), 753-764.
- Sherry, S. B., Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Harvey, M. (2003). Perfectionism dimensions, perfectionistic attitudes, dependent attitudes, and depression in psychiatric patients and university students. *Journal of Counseling Psychology*, 50(3), 373–386.
- Sherry, S. B., Mackinnon, S. P., & Gautreau, C. M. (2016). Perfectionists do not play nicely with others: Expanding the social disconnection model. In *Perfectionism, health, and well-being* (pp. 225-243). Springer, Cham.
- Smith, M. M., Sherry, S. B., Mushquash, A. R., Saklofske, D. H., Gautreau, C. M., & Nealis, L. J. (2017). Perfectionism erodes social self-esteem and generates

- depressive symptoms: Studying mother-daughter dyads using a daily diary design with longitudinal follow-up. *Journal of Research in Personality*, 71, 72-79.
- Soares, M. J., Amaral, A. P., Pereira, A. T., Bos, S., Marques, M., Valente, J. & Macedo, A. (2014). Multidimensional Perfectionism Scales underlying higher order factors. In K. Kaniasty, K. Moore, S. Howard, & P. Buchwald (Eds.), *Stress and anxiety: Applications to social and environmental threats, psychological well-being, occupational challenges, and developmental psychology* (pp. 115–125). Berlin: Logos Verlag Berlin GmbH.
- Soares, M.J., Gomes, A.A., Macedo, A.F., Santos, V., & Azevedo, M.H.P. (2003). Escala Multidimensional de Perfeccionismo: Adaptação à população portuguesa. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 5(1), 46-55.
- Stallman, H. (2012). A qualitative evaluation of perceptions of the role of competition in the success and distress of law students. *Higher Education Research and Development*, 31(6), 891–904. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.655241>.
- Stiller, A. K., & Kattner, M. F., Gunzenhauser, C., & Schmitz, B. (2018). The effect of positive reappraisal on the availability of self-control resources and self-regulated learning. *Educational Psychology*, 39(1), 86-111.
- Stoeber, J., & Childs, J. H. (2010). The assessment of self-oriented perfectionism and socially prescribed perfectionism: subscales make a difference. *Journal of Personality Assessment*, 92(6), 577-585.
- Stoeber, J., Feast, A. R., & Hayward, J.A. (2009). Self-oriented perfectionism and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 47(5), 423–428.
- Stoeber, J., Haskew, A. E., & Scott, C. (2015). Perfectionism and exam performance: the mediating effect of task-approach goals. *Personality and Individual Differences*, 74, 171-176.
- Stoeber, J. & Hotham, S. (2013). Perfectionism and social desirability: Students report increased perfectionism to create a positive impression. *Personality and Individual Differences*, 55(5), 626-629.
- Stoeber, J., Kobori, O., Tanno, Y. (2013). Perfectionism and self-conscious emotions in british and japanese students: predicting pride and embarrassment after success and failure. *European Journal of Personality*, 27, 59-70.
- Stoeber, J., Kempe, T., & Keogh, E. (2008). Facets of self-oriented and socially prescribed perfectionism and feelings of pride, shame and guilt following success and failure. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1506-1516.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295–319.
- Stoeber, J., Schneider, N., Hussain, R. & Matthews, K. (2014). Perfectionism and negative affect after repeated failure. *Journal of Individual Differences*, 35(2), 87-94.
- Suberviola, I. (2020). La socialización diferencial emocional de género como factor predictor del carácter. *iQual: Revista de Género e Igualdad*, 3, 80-93.
- Suddarth, B. H. & Slaney, R. B. (2001). An investigation of the dimensions of perfectionism in college students. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 34(3), 157–165.
- Suh, H., Gnilka, P. B. y Rice, K. G. (2017). Perfectionism and Well-being: A Positive Psychology Framework. *Personality and Individual Differences*, 111, 25-30.
- Tani, M., & Vines, P. (2009). Law student's attitudes to education: pointers to depression in the legal academy and the profession? *Legal Education Review*, 19(1), 3-39.

- Tataje, A. (2013). *Sintomatología depresiva y dimensiones de perfeccionismo en jóvenes universitarios de Lima Metropolitana* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52.
- Trógolo, M., & Medrano, L. (2012). Personality traits, difficulties in emotion regulation and academic satisfaction in a sample of argentine college students. *International Journal of Psychological Research*, 5(2), 30-39.
- Vanstone, D. & Hicks, R. (2019). Transitioning to university: Coping styles as mediators between adaptive-maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 141, 68-75.
- Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Poma-Lata, R., Dioses, A., Velásquez, N., Arakaki, R. & Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista IIPSI*, 11(2), 139-152.
- Vois, D., & Damian, L. E. (2020). Perfectionism and emotion regulation in adolescents: a two-wave longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 156, 1-6.
- Vuyk, A. (2015). Perfeccionismo, autopresentación perfeccionista, y síntomas depresivos en adolescentes paraguayos según género y grado. *Interamerican Journal of Psychology*, 49(2), 153-163.
- Wang, K. T., Slaney, R. B. & Rice, K. G. (2007). Perfectionism in Chinese university students from Taiwan: A study of psychological well-being and achievement motivation. *Personality and Individual Differences*, 42, 1279-1290.
- Weiner, B. & Carton, J. (2012). Avoidant coping: A mediator of maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 632-636.
- Witcher, L. A., Alexander, E. S., Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M. T., & Witcher, A. E. (2007). The relationship between psychology students' levels of perfectionism and achievement in a graduate-level research methodology course. *Personality and Individual Differences*, 43, 1396-1405.
- Xie, Y., Kong, Y., Yang, J. & Chen, F. (2019). Perfectionism, worry, rumination, and distress: A meta-analysis of the evidence for the perfectionism cognition theory. *Personality and Individual Differences*, 139, 301-312.
- Young, K. S., Sandman, C. F. & Craske, M. G. (2019). Positive and negative emotion regulation in adolescence: Links to anxiety and depression. *Brain Sciences*, 9(76), 1-20.
- Yu, J. H., Chae, S. J., & Chang, H. K. (2016). The relationship among self-efficacy, perfectionism and academic burnout in medical school students. *Korean Journal of Medical Education*, 28(1), 49-55.
- Zhu, X., Auerbach, R., Yao, S., Abela, J., Xiao, J., & Tong, X. (2008). Psychometric properties of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Chinese versión. *Cognition and Emotion*, 22(2), 288-307.
- Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International journal of behavioral development*, 38(2), 182-194.
- Zlomke, K. & Hahn, K. (2010). Cognitive Emotion Regulation Strategies: Gender Differences and Associations to Worry. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 408-413.

Anexo A.
Características de la Muestra

		F	%			F	%
Sexo	Mujer	195	67.5	Rendimiento	Muy malo	1	3
	Hombre	94	32.5		Malo	18	6.2
Facultad	Derecho	105	29.4	Regular	121	41.9	
	Gestión	99	34.3	Bueno	135	46.7	
	Psicología	85	36.3	Muy bueno	14	4.8	
Nivel	(5-6 Ciclo)	84	29.2	Satisfacción	Muy insatisfecho	23	8
	(7-8 Ciclo)	161	55.9		Insatisfecho	85	29.4
	(9-Adelante)	43	14.9		Ni insatisfecho	85	29.4
			Ni satisfecho				
Cambio carrera	Sí	83	28.7	Satisfecho	84	29.1	
	No	206	71.3	Muy satisfecho	12	4.2	
Cursos 2da vez	Sí	156	54	Motivación	Muy baja	3	1
	No	133	46		Baja	22	7.6
Retiro	Sí	55	19		Regular	153	52.9
	No	234	81		Alta	96	33.2
				Muy alta	15	5.2	
		<i>M</i>	<i>DE</i>				
Edad	18-30	21.18	1.91				

Anexo B.**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Usted está invitado a participar en una investigación sobre la salud en estudiantes universitarios. Este estudio es realizado por las alumnas Diana Mendoza, Alexandra Torres y Alessandra Ynouye, estudiantes del último año de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). La aplicación se realiza como parte del curso Seminario Preliminar de Tesis y se encuentra bajo la supervisión de la Mg. Patty Vilela Alemán (C.Ps.P. 22650).

El objetivo de la presente investigación es conocer las variables académicas y psicológicas que influyen en el rendimiento académico y la salud de los estudiantes de las facultades de Derecho, Gestión y Psicología.

Si usted accede a participar, se le solicitará responder de manera anónima unos cuestionarios que le tomarán entre 15 a 20 minutos de su tiempo aproximadamente.

Los derechos con los que cuenta como participante incluyen:

Anonimato: Todos los datos que usted ofrezca son absolutamente anónimos, por lo tanto, no habrá manera de identificarlo individualmente.

Integridad: Ninguna de las pruebas que se le apliquen le resultará perjudicial.

Participación voluntaria: Tiene el derecho a abstenerse de participar o incluso de retirarse de esta evaluación cuando lo considere conveniente sin que esto lo perjudique de manera alguna.

Para cualquier consulta y/o información adicional, puede contactarse con la alumna Alexandra Torres o con la Mg. Patty Vilela, a través de los siguientes correos: alexandra.torres@pucp.pe o patty.vilelaa@pucp.pe, respectivamente.

En función a lo leído:

¿Desea participar en la investigación? SÍ _____ NO _____

Firma del alumno (opcional)

Anexo D.*Confiabilidad por consistencia interna y correlaciones ítem-test corregida de la EMP*

Ítems	Correlación ítem-test corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	Ítems	Correlación ítem-test corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
	P-SP = .85			P-AO = .92	
Ítem 5	.52	.84	Ítem 1	.56	.91
Ítem 9	.45	.85	Ítem 6	.77	.91
Ítem 13	.61	.84	Ítem 7	.54	.91
Ítem 21	.61	.84	Ítem 8	.54	.91
Ítem 25	.44	.85	Ítem 11	.51	.92
Ítem 27	.40	.85	Ítem 12	.21	.92
Ítem 30	.51	.84	Ítem 14	.69	.91
Ítem 31	.54	.84	Ítem 15	.82	.91
Ítem 33	.52	.84	Ítem 16	.36	.92
Ítem 35	.66	.83	Ítem 17	.72	.91
Ítem 38	.10	.86	Ítem 18	.48	.92
Ítem 39	.70	.83	Ítem 20	.80	.91
Ítem 41	.55	.84	Ítem 23	.50	.92
Ítem 44	.28	.85	Ítem 26	.54	.91
	P-OD = .56		Ítem 28	.65	.91
Ítem 2	.17	.56	Ítem 29	.30	.92
Ítem 3	.24	.54	Ítem 32	.69	.91
Ítem 4	.22	.54	Ítem 34	.47	.92
Ítem 10	.40	.48	Ítem 40	.62	.91
Ítem 19	.30	.52	Ítem 42	.72	.91
Ítem 24	.32	.51			
Ítem 37	.19	.56			
Ítem 43	.35	.50			

Anexo E.*Confiabilidad por consistencia interna y correlaciones ítem-test corregidas del CERQ*

Número del ítem	Correlación ítem-test corregida	Alfa si se elimina el elemento	Número del ítem	Correlación ítem-test corregida	Alfa si se elimina el elemento
Focalización positiva $\alpha = .84$			Reinterpretación positiva $\alpha = .82$		
ítem 4	.57	.83	ítem 6	.56	.81
ítem 14	.70	.78	ítem 12	.61	.79
ítem 24	.68	.79	ítem 23	.67	.76
ítem 28	.72	.77	ítem 31	.73	.73
Autoculparse $\alpha = .76$			Culpar a otros $\alpha = .74$		
ítem 1	.58	.70	ítem 9	.57	.66
ítem 17	.70	.63	ítem 21	.36	.77
ítem 26	.37	.81	ítem 29	.68	.59
ítem 33	.63	.67	ítem 36	.54	.68
Catastrofización $\alpha = .73$			Poner en perspectiva $\alpha = .72$		
ítem 8	.47	.70	ítem 7	.37	.73
ítem 10	.55	.65	ítem 11	.52	.64
ítem 22	.51	.68	ítem 20	.58	.61
ítem 35	.57	.65	ítem 34	.55	.62
Refocalización en los planes $\alpha = .68$			Rumiación $\alpha = .68$		
ítem 5	.25	.74	ítem 3	.42	.42
ítem 13	.54	.58	ítem 15	.53	.53
ítem 19	.53	.58	ítem 18	.53	.53
ítem 30	.58	.54	ítem 27	.38	.38
Número del ítem	Correlación ítem-test corregida	Alfa si se elimina el elemento			
Aceptación $\alpha = .56$					
ítem 2	.41	.39			
ítem 16	.49	.31			
ítem 25	.02	.73			
ítem 32	.47	.34			