

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Relación entre perfeccionismo, motivación, compromiso académico cognitivo y burnout académico en tiempos de COVID-19

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Psicología presentado por:

Jorge Ignacio Rosas Tamayo

Asesor(es):

Mg. Ana Cecilia Ferreyra

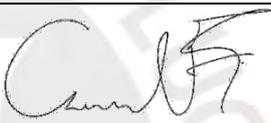
Lima, 2023

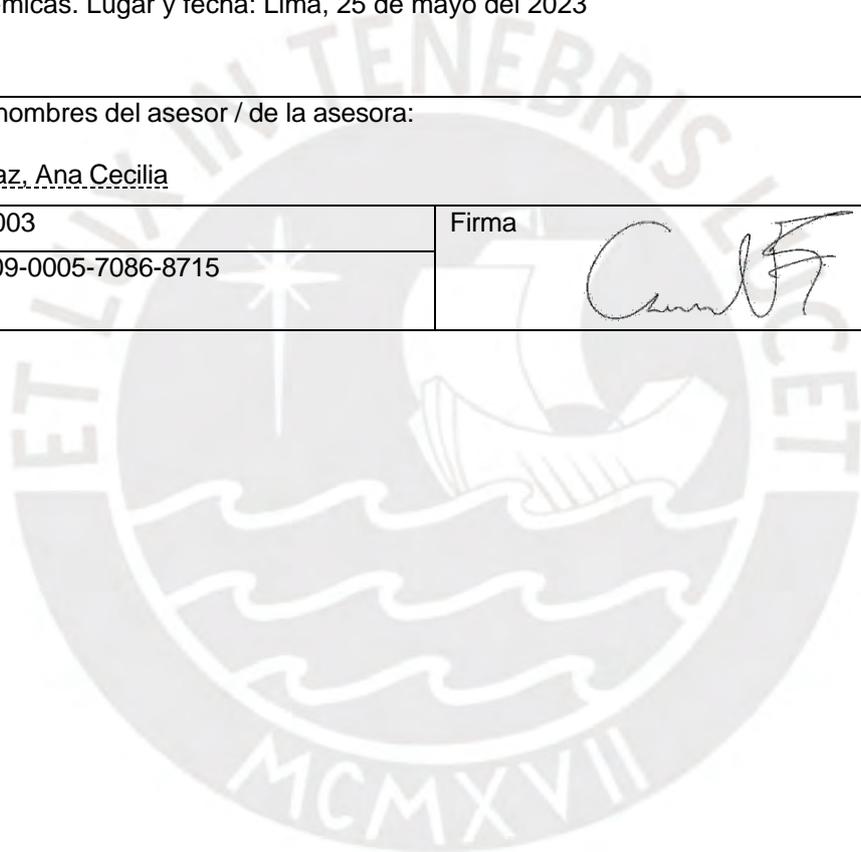
INFORME DE SIMILITUD

Yo, Ana Cecilia Ferreyra Díaz , docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado Relación entre perfeccionismo, motivación, compromiso académico cognitivo y burnout académico en tiempos de COVID-19, del autor Jorge Ignacio Rosas Tamayo, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 11%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 25/04/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las

pautas académicas. Lugar y fecha: Lima, 25 de mayo del 2023

| | |
|---|--|
| Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: | |
| <u>Ferreyra Díaz, Ana Cecilia</u> | |
| DNI: 44534003 | Firma  |
| ORCID: 0009-0005-7086-8715 | |



Agradecimientos

Agradezco a Ana Cecilia, mi asesora, quien me guio durante toda la elaboración de esta investigación y me impulso a dar todo de mí. Esta investigación se pudo lograr gracias a ti.

Agradezco los profesoras y profesores quienes me enseñaron durante mi vida universitaria. Gracias a ustedes he tenido los conocimientos y pasión necesarios para hacer esta investigación.

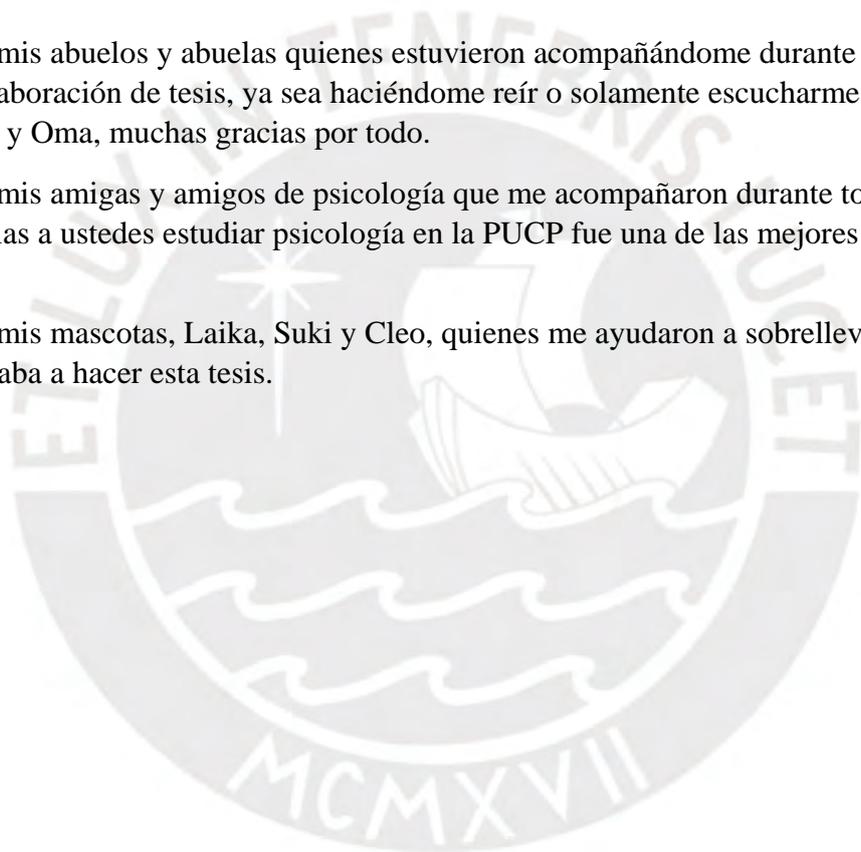
Agradezco a las autoridades de la institución universitaria que brindaron su ayuda en la difusión de los cuestionarios entre su estudiantado.

Agradezco a mi mama y a mi hermana quienes me han dado el apoyo y soporte que necesita durante el desarrollo de esta tesis. Asimismo, agradezco a mi papa que me acompaña desde el cielo.

Agradezco a mis abuelos y abuelas quienes estuvieron acompañándome durante todo el proceso de elaboración de tesis, ya sea haciéndome reír o solamente escucharme. Abu, Papabu, Opa, y Oma, muchas gracias por todo.

Agradezco a mis amigas y amigos de psicología que me acompañaron durante toda mi carrera. Gracias a ustedes estudiar psicología en la PUCP fue una de las mejores etapas de mi vida.

Agradezco a mis mascotas, Laika, Suki y Cleo, quienes me ayudaron a sobrellevar los días en que me dedicaba a hacer esta tesis.



Resumen

El propósito de la presente investigación fue estudiar las relaciones entre el perfeccionismo (esfuerzo perfeccionista y preocupación perfeccionista), la motivación (motivación autónoma y motivación controlada), el compromiso académico cognitivo y el burnout académico. La muestra estuvo compuesta de 223 estudiantes ($\mu=20.31$, $DE=2.91$) de una universidad de Lima. Los instrumentos utilizados fueron *Short Form of the Almost Perfect Scale*, *Self-Regulation Scale-R*, *Deep Learning Measure*, y *Maslach Inventory Inventory Students Survey*. Cada uno de estos instrumentos tuvieron adecuadas propiedades psicométricas.

Entre los resultados principales, se encontró que el perfeccionismo no estaba relacionado significativamente con el compromiso académico cognitivo. El análisis de mederos evidenció, por una parte, una relación negativa entre el esfuerzo perfeccionista y el burnout académico completamente mediada por la motivación autónoma y controlada. Por otra parte, se encontró una relación positiva entre la preocupación perfeccionista y el burnout académico mediada parcialmente por la motivación autónoma y motivación controlada. Estos resultados fueron discutidos mediante aportes de la teoría de la autodeterminación y estudios del contexto educativo. Finalmente, se plantearon recomendaciones en base a la discusión de los resultados.

Palabras clave: Perfeccionismo, motivación académica, compromiso cognitivo, burnout académico, educación virtual.

Abstract

The present study aim to investigate the relationships between perfectionism (perfectionistic strivings and perfectionistic concerns), motivation (autonomous motivation and controlled motivation), academic cognitive engagement and academic burnout. The sample consisted of 223 students ($\mu=20.31$, $DE=2.91$) from one university in Lima. The instruments used for the measurement of the constructs were short form of the Almost Perfect Scale, Self-Regulation Scale-R, Deep Learning Measure, and Maslach Inventory Inventory Students Survey [MBI-SS]. Each one of these instruments had adequate psychometric properties.

The most important results were that there was not a significant relationship between the two dimensions of perfectionism and academic cognitive engagement. The path analysis shows that autonomous motivation and controlled motivation completely mediated the relationship between perfectionistic strivings and academic burnout. With this same analysis, it was found that autonomous motivation and controlled motivation partially mediated the positive relationship between perfectionistic concerns and academic burnout. These results were discussed based on contributions from self-determination theory and studies from the academic and sports contexts. Finally, recommendations were based on the discussion of the findings.

Key words: Perfectionism, academic motivation, cognitive engagement, academic burnout, virtual education

Tabla de contenido

| | |
|---|----|
| Introducción | 1 |
| El perfeccionismo..... | 3 |
| La motivación desde la Teoría de la Autodeterminación..... | 4 |
| Motivación autónoma y controlada..... | 6 |
| Compromiso y Burnout académico..... | 7 |
| Método | 12 |
| Participantes | 12 |
| Medición..... | 13 |
| Instrumentos | 13 |
| Procedimiento..... | 17 |
| Análisis de Datos..... | 17 |
| Resultados | 19 |
| Evidencia de Propiedades Psicométricas | 19 |
| Análisis Factorial Exploratorio..... | 19 |
| Confiabilidad | 20 |
| Análisis descriptivos: medias, desviaciones estándar y correlaciones..... | 21 |
| Análisis de senderos | 23 |
| Discusión..... | 26 |
| Recomendaciones..... | 32 |
| Referencias..... | 33 |
| Apéndices..... | 44 |
| Apéndice A Consentimiento Informado | 44 |
| Apéndice B Ficha Sociodemográfica..... | 45 |

Introducción

La educación ha sido muy afectada por la pandemia de la COVID-19. En efecto, a nivel mundial, la educación fue obligada a hacer una transición rápida y repentina de una modalidad presencial a una modalidad a distancia o virtual (Pokhrel & Chhetri, 2021). Así, se inició la implementación de la educación virtual, cuya característica principal radica en que las interacciones entre el profesor y el estudiante son mediadas por la tecnología, teniendo espacios de aprendizaje tanto asincrónicos como sincrónicos. Por este motivo, las dinámicas educativas de esta nueva modalidad son diferentes a las presentes en la modalidad presencial (Navarro et al., 2021).

Las universidades no estaban preparadas para esta transición, puesto que se han encontrado varios problemas en su implementación. Entre los principales problemas, de acuerdo con Marinoni et al. (2020) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020), se encuentra la falta de preparación de las universidades o instituciones educativas para la migración al espacio virtual. Por ejemplo, en el contexto latinoamericano, era usual que las universidades se limitaron a trasladar los métodos de la educación presencial a la educación virtual, mediante las tecnologías de la información (Cano et al., 2020).

Al mismo tiempo, el contexto actual en el que se desarrolla la educación virtual ha traído una serie de dificultades para la adaptación de los estudiantes universitarios (Sáenz y Cira, 2020). Adicionalmente, el cambio a esa nueva modalidad implicó la pérdida de la retroalimentación inmediata y no verbal del alumnado (p.e. expresiones faciales de no comprensión), las cuales son vitales para que los docentes perciban si los contenidos han sido comprendidos en clase (Brooks, 2020). Asimismo, la falta de un ambiente apropiado en casa para estudiar y la presencia de la brecha digital han generado un impacto negativo en la población estudiantil universitaria (Benites, 2021; Sáenz y Cira, 2020).

Los problemas del cambio de modalidad educativo tiñeron las actitudes del estudiantado hacia la nueva modalidad educativa. En esa línea, los estudiantes sienten que ha habido un aumento de la exigencia académica (Cano et al., 2020). En efecto, en un estudio elaborado por Lovón y Cisneros (2020) un 93.2% de los estudiantes universitarios encuestados consideran que su carga académica ha incrementado a comparación de años anteriores. Del mismo modo, en otra investigación, se ha encontrado que el 46% de los estudiantes cuenta con un nivel bajo de motivación para los estudios durante la pandemia (Cassaretto et al., 2021). Por

ese motivo, no es extraño observar que en el estudio de Miranda y Alarcon (2021) el 33% de los estudiantes encuestados que abandonaron sus estudios en la modalidad virtual, atribuyen su abandono de los estudios a razones como la diferencia de la calidad y resultados favorables con la educación presencial.

Al mismo tiempo, la salud mental de los universitarios ha sido afectada por el cambio abrupto de la modalidad educativa. En efecto, Lovón y Cisneros (2020) notaron que, dentro de un grupo de universitarios limeños, el 80% aseguraba que la nueva modalidad había afectado negativamente su salud mental. En esa línea, Cano et al. (2020), encontró que de los actores educativos iberoamericanos encuestados (por los autores) el 30.4 % se sintió estresado y el 21.1% sintió altos niveles de ansiedad producto del cambio de la modalidad. De forma similar, Cassaretto et al. (2021) apreció que entre el 32% y 39% de los estudiantes universitarios de distintas universidades limeñas exhibían sintomatología severa ligada al estrés, depresión y/o ansiedad, aunque estos niveles los atribuyen al inicio de la pandemia.

Por todo lo anterior, se considera necesario estudiar variables relacionadas al ámbito educativo en los universitarios. Dentro de estas variables, se encuentra el perfeccionismo que ha sido relacionado a la procrastinación (Sirois et al., 2017), compromiso académico (Damian et al., 2017), ansiedad ante evaluaciones (Burcaş & Creţu, 2021), rendimiento académico (Osenk et al., 2020), bienestar psicológico (Fernández-García et al., 2023), entre otras variables educativas relevantes (Rice et al.2016).

En el presente, se ha encontrado un aumento de la prevalencia del perfeccionismo a nivel mundial, sobre todo en la población adulta joven (Curran & Hill, 2019; Kurz, 2021). Esto es preocupante porque son personas vulnerables en el presente contexto pandémico. En efecto, el contexto actual aumenta su distrés y disminuye su calidad de vida, dado que el contexto facilita la presencia de factores estresantes especialmente perjudiciales para los perfeccionistas (p.e. inseguridad) (Flett y Hewitt, 2020). Asimismo, es importante mencionar que los estudiantes universitarios de pregrado suelen ser menos flexibles y estar menos preparados para la nueva modalidad de aprendizaje, a comparación de los estudiantes de posgrado (Watts, citado en Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2020). Por este motivo, es necesario investigar el efecto que podría tener el perfeccionismo en la experiencia educativa de los universitarios peruanos.

El perfeccionismo

En la literatura actual, se entiende el perfeccionismo como una característica de la personalidad que predispone al individuo a plantearse estándares excesivamente altos vinculados a su desempeño o rendimiento en algún ámbito de su vida (Stoeber, 2018). Asimismo, el perfeccionismo involucra la presencia de una autocrítica no adaptativa por parte de la persona al examinar su desempeño en base a dichos estándares (Frost et al., 1990).

En un inicio, la visión clásica del perfeccionismo tendía a describirlo desde una visión unidimensional y patológica. No obstante, la noción contemporánea conceptualiza al perfeccionismo desde una óptica multidimensional y con apertura a que tenga resultados tanto adaptativos como desadaptativos (Stoeber & Child, 2011). En función a lo anterior, se plantea una perspectiva teórica que describe al perfeccionismo desde dos dimensiones: una adaptativa y otra desadaptativa (Howell et al., 2020; Stoeber & Otto, 2006).

La primera dimensión se denomina esfuerzo perfeccionista que implica la búsqueda o esfuerzo por alcanzar la perfección (Stoeber, 2012). De ese modo, los estudiantes con esfuerzo perfeccionista presentan expectativas de performance altas en su desempeño en actividades o tareas académicas (Dunkley et al., 2006; Gaudreau, 2019). Asimismo, el cumplimiento de los estándares es percibido como una búsqueda personal (Gaudreau & Thompson, 2010; Gotwalls et al., 2012). Esta dimensión se observa, por ejemplo, cuando un estudiante tiene una expectativa de no equivocarse en ninguna pregunta de un examen.

Consecuentemente, es posible que el esfuerzo perfeccionista promueva aspectos cognitivos de la motivación académica y otros procesos de éxito escolar, lo cual lleva al estudiante a un aumento progresivo de su esfuerzo para entender lo enseñado y utilizar estrategias metacognitivas de aprendizaje (Damian et al., 2017). Asimismo, los estudiantes que presentan esfuerzo perfeccionista tienden a establecer sus metas de manera más autónoma, fomentando un mayor progreso hacia su meta elegida (Moore et al., 2021). Sumado a lo anterior, los estudiantes con esta dimensión de perfeccionismo suelen ser más optimistas con relación al cumplimiento de sus altos estándares académicos, manifestando menos conductas vinculadas a la procrastinación (Sirois et al., 2017).

Por todo lo anterior, es plausible pensar que los estudiantes que presentan esfuerzo perfeccionista obtengan resultados favorables en términos de su rendimiento y desempeño. De hecho, según Osenk et al. (2020), el esfuerzo perfeccionista se vincula con un mayor rendimiento académico e indicadores de aprendizaje significativo.

La segunda dimensión se denomina preocupación perfeccionista que se distingue por la presencia de una autoevaluación excesivamente negativa ante la discrepancia entre los estándares que sostiene el sujeto y su performance en la realidad (Rice et al., 2014). En esa línea, los estudiantes con preocupación perfeccionista están constantemente preocupados por alcanzar sus estándares o dudan de su capacidad para cumplir sus expectativas vinculadas al trabajo académico. Asimismo, intuyen que los demás esperan que sean perfectos y se autocritican excesivamente ante las fallas de alcanzar sus estándares en sus trabajos académicos (Gaudreau, 2019). Así, por ejemplo, pueden pensar que su familia espera que todo trabajo suyo este sin errores (demanda exterior), o se sienten como el peor alumno solamente por cometer un error en una tarea académica (autocrítica excesiva).

En esa línea, los estudiantes preocupados por alcanzar la perfección podrían encontrar problemas para avanzar hacia la consecución de metas personalmente relevantes (Powers et al., 2011). Esta dificultad podría deberse a que suelen plantear sus metas personales basados principalmente en la culpa y/o autoestima (Moore et al., 2018).

La preocupación perfeccionista ha sido relacionada positivamente con la ansiedad ante evaluaciones, debido a que los pensamientos entre este perfeccionismo y la ansiedad ante la evaluación son parecidos (p.e. preocupación por errores) (Burcaş & Creţu, 2021). Sumado a lo anterior, son estudiantes que podrían auto percibirse como poco capaces para alcanzar sus estándares de desempeño en la realidad (p.e. tareas académicas), lo cual, facilita conductas ligadas a la procrastinación en diversos ámbitos de su vida (Sirois et al., 2017). Asimismo, se destaca que la preocupación perfeccionista ha sido vinculada con una disminución del rendimiento en el contexto educativo (Madigan et al., 2018).

Ambas dimensiones del perfeccionismo han demostrado relaciones con la motivación. Así, se ha descubierto que existen relaciones entre el esfuerzo y la preocupación perfeccionista con motivaciones de alta y baja calidad respectivamente (Stoeber et al., 2017).

La motivación desde la Teoría de la Autodeterminación

La motivación se la entiende como el impulso que dirige, inicia, mantiene y finaliza el comportamiento humano (Reeve, 2010; Ryan & Deci, 2000b). En línea con esa conceptualización, la Teoría de la Autodeterminación [TAD] valora la motivación desde sus aspectos cualitativos (Ryan & Deci, 2000b).

La TAD considera que los seres humanos tienen una tendencia natural a la integración y crecimiento, la cual, resulta en la experiencia de bienestar y funcionamiento óptimo (Ryan &

Deci, 2017). Siguiendo esa línea, se entiende que el *self* es una entidad que busca proactivamente la asimilación, organización e integración de los impulsos internos del sujeto con los externos a este (Ryan et al., 2021). Para lograr esa integración, se hace fundamental la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

La primera se denomina autonomía que es la experiencia de volición y autodeterminación del propio comportamiento. La segunda, es llamada relación y hace referencia a contar con relaciones cálidas y positivas, además de un sentimiento de pertenencia. Por último, se encuentra la necesidad de competencia entendiéndose como sentido de eficacia para interactuar con el entorno (Vansteenkiste & Ryan, 2013). En virtud de ello, según Vansteenkiste et al. (2018), en el contexto educativo, las necesidades psicológicas básicas son satisfechas si el estudiante experimenta volición durante la realización de las actividades académicas, siente una relación de conexión con el maestro, y/o se siente capaz de alcanzar los estándares propuestos y ser efectivos en las tareas académicas.

Una de las maneras de satisfacer las necesidades psicológicas básicas es mediante un proceso llamado internalización. La internalización es un proceso activo donde la razón de la conducta (regulación) es asimilada a los valores o intereses significativos de la persona. Dicho de otro modo, una conducta regulada desde el exterior pasa a ser regulada desde el interior (se alinea con valores o interés) de la persona (Ryan & Deci, 2017). Así, se experimenta una mayor autonomía y se percibe que la conducta es fuente de la propia persona (Ryan & Deci, 2000a).

Este proceso de internalización se plantea dentro de un continuo de regulaciones que se diferencian en su grado de autonomía (Ryan & Connel, 1989; Howard et al., 2017). En ese sentido, en un extremo, se tiene la desmotivación o amotivación que alude a la falta de motivación para actuar (Deci & Ryan, 2000).

Seguida a la desmotivación, se tiene cuatro regulaciones categorizadas como motivación extrínseca, puesto que la conducta se realiza por un valor instrumental (Ryan & Deci, 2000b). En primer lugar, se encuentra la regulación externa que es cuando la conducta es regulada en base a castigos y recompensas, por lo cual, se considera como la regulación más controladora (Vansteenkiste et al., 2020). En segundo lugar, se reconoce la existencia de la regulación introyectada. Este tipo de regulación se da cuando la conducta se regula en base a la aprobación del yo o de los otros, por ende, se trata de una regulación un poco más interna que la anterior (Ryan et al., 2021). En tercer lugar, se encuentra la regulación identificada cuya esencia es la realización de la conducta porque se alinea con algún valor o interés del individuo.

En otras palabras, se aprecia la conducta como importante, constituyéndose como una motivación interna (Ryan & Deci, 2020). Finalmente, se aprecia la presencia de la regulación integrada, la cual se da cuando la conducta se alinea a más de un valor o interés del sujeto. Por ello, se le considera como la motivación extrínseca más autónoma o interna (Bruno et al., 2020).

Por último, se encuentra la motivación o regulación intrínseca que refiere a toda conducta que se realiza porque esta misma conducta es placentera o interesante para la persona (Deci & Ryan, 2000, Ryan & Connel, 1989). Por este motivo, se le reconoce como el ejemplo por excelencia de una motivación autónoma (Ryan et al., 2019).

Motivación autónoma y controlada.

La TAD reconoce que las regulaciones se pueden agrupar en dos grandes categorías y plantea la existencia de la motivación autónoma y motivación controlada (Deci & Ryan, 2008). La motivación autónoma agrupa la regulación intrínseca, integrada e identificada. En ese sentido, se caracteriza por la regulación de toda conducta en base a la congruencia o concordancia con el *self*, por lo que el sujeto se siente como fuente de su propia conducta. De esa forma, se vivencia una sensación de volición o libertad (Hagger et al., 2014). En base a ello, los estudiantes con motivación autónoma suelen adjudicarle un significado personal a las actividades o tareas académicas. Asimismo, el estudiante podría encontrar las actividades académicas como inherentemente interesantes o placenteras (Vanskisteenkiste et al., 2009).

Por eso mismo, se ha encontrado que este tipo de motivación tiene consecuencias positivas en el estudiantado. En efecto, la motivación autónoma predice la utilización de estrategias metacognitivas, de elaboración (Navarro, 2018) y autorregulación para el aprendizaje (Manganelli et al., 2019). También, se ha relacionado positivamente con el bienestar del estudiante (Vergara-Morales et al., 2019) Finalmente, existen asociaciones positivas con el éxito académico y persistencia en tareas académicas (Howard et al., 2021).

La motivación controlada está compuesta por la regulación introyectada y externa (Vanskisteenkiste et al., 2009). Esta motivación, se experimenta como una sensación de control y obligación para realizar alguna conducta, lo cual indica que la fuente de la conducta esta fuera de la persona (Deci & Ryan, 2008). Los estudiantes demuestran este tipo de motivación cuando realizan una actividad académica para obtener alguna recompensa o evitar algún castigo, demostrar su inteligencia o demostrar ser un buen hijo (Vanskisteenkiste et al., 2018).

Por lo anterior, se ha hallado que esa motivación y las regulaciones que la componen están vinculadas a consecuencias desadaptativas en los alumnos como, por ejemplo, una disminución de su sentido de bienestar (Howard et al., 2021). Además, se ha encontrado que emplean más frecuentemente estrategias de repetición (Mixan, 2015) y un menor uso del pensamiento crítico y estrategias de aprendizaje profundas (Manganelli et al., 2019).

El perfeccionismo se relaciona con los dos tipos de motivaciones. En efecto, según Stoeber et al. (2017), el esfuerzo perfeccionista se vincula positivamente con la motivación autónoma, mientras que la preocupación perfeccionista lo hace con la motivación controlada. Del mismo modo, el esfuerzo y la preocupación perfeccionistas se vinculan inversamente con la motivación controlada y motivación autónoma respectivamente. Esto se puede deber a que, la dimensión adaptativa del perfeccionismo implica la búsqueda del auto mejoramiento, mientras la dimensión desadaptativa recae en una evaluación externa al individuo (Hewitt & Flett citado en Choi et al., 2022).

Compromiso y Burnout académico

Entre las variables más investigadas con relación al perfeccionismo y motivación, se encuentra el *engagement* o compromiso. Según Reeve (2012), el compromiso es la manifestación conductual de la motivación. En ese sentido, la motivación es concebida como el impulso que permite o facilita que las personas puedan comprometerse con las actividades (Martin et al., 2017).

Para Reeve (2012), el compromiso académico del estudiante se puede entender desde una óptica multidimensional y alude al involucramiento activo en actividades relacionadas al aprendizaje. Así, se pueden encontrar cuatro tipos de compromiso académico entre los cuales aprecia el compromiso académico cognitivo.

El compromiso cognitivo se refiere al nivel de inversión en el aprendizaje conformado por la autorregulación y estrategias cognitivas profundas (Fredricks, 2011; Fredricks et al., 2004). Este compromiso, se puede evidenciar en la adquisición de habilidades, en el esfuerzo por comprender ideas complejas, conectar con experiencias previas con el aprendizaje, entre otros (Fredricks et al., 2004). Este tipo de compromiso se ha relacionado de manera positiva y negativa con la motivación autónoma y controlada, respectivamente, en estudiantes de secundaria (Pérez, 2016). Del mismo modo, se ha encontrado que el compromiso cognitivo es el único cuyos cambios progresivos en el tiempo han sido predichos por el esfuerzo perfeccionista (Damian et al., 2017)

El compromiso académico del estudiante es una variable educativa importante en el contexto de la educación a distancia. Así, según Daniels et al. (2021) y Walker y Koralesky (2021), el compromiso del estudiante durante la pandemia ha disminuido en todas sus dimensiones. Esto resulta preocupante, ya que el compromiso académico es considerado vital en el aprendizaje en una modalidad a distancia o virtual (Martin & Bollinger, 2018).

Asimismo, se ha encontrado que el compromiso académico tiene consecuencias positivas en el estudiante. De acuerdo con Lester (2013), el compromiso académico lleva a un mejoramiento del proceso de aprendizaje del estudiante. Adicionalmente, se ha encontrado que el compromiso se ha relacionado positivamente con la satisfacción con los logros académicos en los estudiantes (Urquijo y Extremadura, 2017).

Desde algunas perspectivas teóricas, el constructo de compromiso académico se entiende como el polo opuesto del burnout académico. De hecho, en una investigación realizada por Caballero et al. (2015a), se encontró que el burnout académico forma parte de un continuo multidimensional acompañado del compromiso académico.

El burnout académico se define como la vivencia de un estrés prolongado debido a condiciones personales o institucionales vinculadas al ámbito educativo (Hederich y Caballero, 2016; Caballero et al., 2015b). De acuerdo con Caballero et al. (2015b), este constructo está conformado por tres dimensiones. En primer lugar, se presenta la dimensión de agotamiento emocional, entendida como respuestas emocionales displacenteras y carencia de energía para realizar las tareas académicas. En segundo lugar, se aprecia el cinismo que es una actitud de distanciamiento o de cinismo vinculada al significado y la instrumentalidad de estudiar. Finalmente, se tiene la dimensión de ineficacia académica, la cual alude a la baja autoeficacia percibida para afrontar las diversas tareas o actividades académicas.

En ese sentido, es esperable que sea un fenómeno con consecuencias desadaptativas en el individuo. Así, se ha hallado que aumenta la experiencia de malestar (Escuderos et al., 2017) y que disminuye el rendimiento académico de los estudiantes (Madigan & Curran, 2021).

En la actualidad, el burnout académico es un constructo importante de estudiar dada la presencia de factores de riesgo para desarrollar este síndrome. Entre esos factores de riesgo, se encuentra el estrés académico percibido que, según Gómez y Arias (2016), está asociado positivamente a las dimensiones del burnout académico. Esto es relevante, pues se ha encontrado que los estudiantes universitarios han sentido estrés por el cambio repentino de la modalidad educativa (Lovón y Cisneros, 2020).

Entre las variables predictoras del burnout académico, se puede encontrar el perfeccionismo. De acuerdo con un metaanálisis elaborado por Hill y Curran (2016), el perfeccionismo es uno de los predictores más significativos del burnout en diversos contextos, pues es posible que el énfasis en la autoevaluación excesivamente crítica aumente la vulnerabilidad al estrés. En esa línea, se encontró que la preocupación y el esfuerzo perfeccionistas predecían positiva y negativamente (respectivamente) el burnout.

En esa misma línea, en un estudio elaborado por Chang et al. (2016) se buscó explorar las relaciones entre el perfeccionismo, motivación y burnout académico en universitarios surcoreanos. En esta investigación, se comprobó la existencia de una relación negativa entre el perfeccionismo adaptativo (esfuerzo perfeccionista) y burnout académico mediada por las regulaciones pertenecientes a la motivación autónoma. Según los autores, esto se puede deber a que el perfeccionismo adaptativo refleja un valor o interés propio por el estudio. Además, se encontró que un indicador del perfeccionismo desadaptativo se relacionaba positivamente con el burnout académico a través de la regulación externa. Del mismo modo, un estudio hecho por Choi et al. (2022) encontró, entre sus hallazgos principales, una relación positiva entre el perfeccionismo desadaptativo y el burnout académico, mediada por la regulación introyectada.

Debido a estos resultados, no es extraño encontrar estudios que encuentren una relación entre el perfeccionismo, la motivación y el compromiso. En ese sentido, en el estudio de Damian et al. (2017) se buscó encontrar los efectos longitudinales del perfeccionismo en tres tipos de compromiso académico en estudiantes de secundaria rumanos. Así, los autores encontraron que el esfuerzo perfeccionista impactaba positivamente en el compromiso cognitivo, incluso se observó que este perfeccionismo predecía los cambios en dicho compromiso a lo largo del año escolar. En relación con ello, se hipotetizó que el esfuerzo perfeccionista estaría relacionado a un componente cognitivo de la motivación.

Siguiendo en una línea similar, Vink y Raudsepp (2018) realizaron una investigación para explorar la relación entre el perfeccionismo, la motivación autónoma y el compromiso hacia actividades deportivas en adolescentes de Estonia. En esta investigación, se apreció que el esfuerzo perfeccionista predecía positiva y directamente el compromiso de los adolescentes, siendo que es posible que los mismos adolescentes se hayan comprometido con altos estándares de rendimiento deportivo. Asimismo, se encontró que la motivación autónoma mediaba dicha relación, posiblemente porque facilitaba la experiencia de afecto positivo y obstaculizaba la vivencia de afectos negativos durante la realización de la tarea o actividad deportiva. Si bien,

este estudio no pertenece al contexto educativo, es uno de los pocos estudios que toma en cuenta variables mediadoras para la relación entre perfeccionismo y compromiso.

En base a lo discutido anteriormente, se considera importante estudiar esta temática en el contexto universitario peruano. En la actualidad, los estudiantes peruanos se enfrentan a una modalidad educativa implementada repentinamente debido a la pandemia por la COVID-19, la cual ha tenido un impacto notable en la forma de enseñanza y aprendizaje. Ante la presencia de este contexto, se hace presente el estrés académico y las dificultades para adaptar su aprendizaje en un grupo importante de la comunidad estudiantil universitaria.

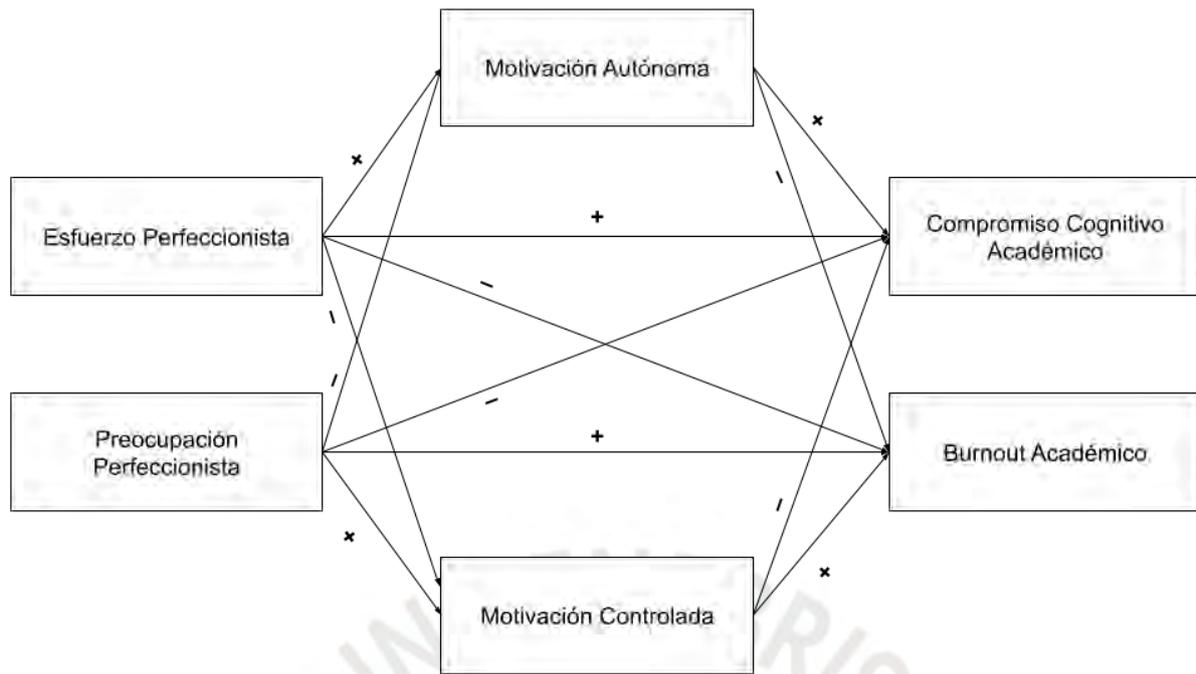
Debido a ello, es necesario comprender como diversas variables se relacionan en este contexto para explicar las dificultades en la adaptación a la modalidad educativa virtual. Así, por ejemplo, la investigación podría explorar la experiencia de estrés en esta nueva modalidad desde las relaciones entre el burnout académico, motivación y perfeccionismo.

En base a lo anterior, esta investigación tendrá dos objetivos principales. En primer lugar, se buscará explorar las relaciones entre perfeccionismo, compromiso y burnout académico mediadas por la motivación. En segundo lugar, se buscará validar instrumentos utilizados para el presente estudio. Para lograr esto, se hará un diseño no experimental que utilizará escalas para la evaluación de la relación entre el perfeccionismo, la motivación, el compromiso cognitivo y burnout académico en estudiantes universitarios de pregrado de una universidad de Lima.

Al mismo tiempo, se buscará validar las siguientes hipótesis vinculadas al objetivo principal de la investigación que se encuentran representadas en la Figura 1. En primer lugar, se busca observar si existe una relación positiva entre el esfuerzo perfeccionista y el compromiso cognitivo académico mediada por la motivación autónoma. En segundo lugar, se espera encontrar una relación negativa entre el esfuerzo perfeccionista y el burnout académico mediada por la motivación autónoma. En tercer lugar, si existe una relación negativa entre la preocupación perfeccionista y el compromiso cognitivo académico mediada por la motivación controlada. Finalmente, se espera encontrar una relación positiva entre la preocupación perfeccionista y el burnout académico mediada por la motivación controlada.

Figura 1

Modelo de perfeccionismo, motivación, compromiso cognitivo académico y burnout académico



Método

Participantes

El presente estudio contó con 223 estudiantes universitarios de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana, la cual ha mantenido la formación en la modalidad virtual durante cuatro semestres académicos consecutivos en la mayoría de las carreras que ofrece. Las edades de los participantes estuvieron entre los 17 y 44 años ($\mu=20.31$, $DE=2.91$). De estos 223 participantes hubo 22 participantes que tenían 17 años. Asimismo, la muestra estuvo compuesta en su mayoría por mujeres (61.90%), seguida de los hombres (37.70%) y de otro (0.40%). En forma similar, se observó que la mayoría, se encontraba en la formación general universitaria (44.00%), seguida de estudiantes de carreras de ciencias naturales (19.30%), estudiantes de la carrera de psicología (17.50%), estudiantes de carreras de ciencias sociales (9.90%) y de otras carreras (9.0%). Además, los participantes reportaron haber estado entre su segundo y catorceavo semestre académico ($\mu=6.23$, $DE=3.46$) en la universidad. También, se observó que la mayoría se encontraba en su cuarto semestre (60.50%), seguida de estar en su segundo semestre (26.50%) y tercer semestre (13.00%) llevando cursos en modalidad virtual. Finalmente, se encontró que el 65.90% de los participantes había reportado haber sido diagnosticado con COVID-19 o que alguien en su entorno había sido diagnosticado con COVID-19, de los cuales solo el 51.70% reportó que ese diagnóstico había afectado su desenvolvimiento académico. Cabe destacar que, se usaron solo como factores de control el sexo y la edad de los participantes.

El tipo de muestreo fue no probabilístico y de conveniencia, pues los estudiantes pertenecen a una institución que ha dado poca capacitación a su profesorado en educación virtual (Chumpitaz y Rivero, 2012; Vicente y Diez Canseco, 2021). Por ello, los participantes fueron contactados directamente mediante las redes sociales y correo electrónico. Además, se empleó un mensaje para asegurar que cada participante cumpliera con los criterios de selección.

Con respecto a criterios de selección, se consideró pertinente que el participante haya previamente, por lo menos, llevado un semestre en modalidad virtual por el tipo de variables medidas. Igualmente, el participante tuvo que estar matriculado en el semestre académico 2021-2 y no haber tenido experiencia en cursos en modalidad semipresencial o presencial dictados en la misma universidad durante la pandemia por la COVID-19.

Para garantizar las consideraciones éticas de la presente investigación, previamente a su participación, se les presentó el consentimiento informado. Dicho consentimiento detalló el

carácter voluntario y confidencial de las respuestas brindadas, además, se explicitó que las respuestas serán procesadas de manera grupal (ver Apéndice A). Sumado a esto, se les mencionó que el propósito del estudio era examinar sus experiencias vinculadas con la educación virtual, con el fin de evitar la deseabilidad social. Si bien en el consentimiento no se mencionó una devolución de resultados, se optó por dar la posibilidad de dar un informe a las autoridades que hayan ayudado en la difusión de las encuestas. Asimismo, se informó que la investigación estaba enmarcada dentro de un proyecto de tesis de licenciatura de hacer un informe a las facultades acerca de los resultados.

Medición

La medición de las variables se llevó a cabo utilizando escalas y subescalas de autorreporte. En cada uno de estos instrumentos, se pidió que el participante responda basándose solamente en su experiencia en la modalidad virtual educativa. Adicionalmente, se destaca que los instrumentos que se utilizaron ya se encuentran traducidos al español con propiedades psicométricas adecuadas o aceptables. Sin embargo, debido al propósito del estudio, se ajustó la formulación de algunos reactivos para adecuarse al objeto de estudio (educación virtual) y la muestra. Por esta razón, se hizo un proceso de adaptación supervisado por la asesora de la investigación y retroalimentado por 5 expertos en los constructos utilizados, en conjunto con la evaluación de las propiedades psicométricas de cada instrumento.

Instrumentos

Ficha de Datos Sociodemográficos. Se elaboró una ficha para conocer las características sociodemográficas relevantes de los participantes (ver Apéndice B). En ese sentido, se preguntó por los datos siguientes: edad, sexo, facultad a la que pertenece, número de semestres académicos en la universidad, número de ciclos llevados en educación virtual y si hubo un diagnóstico de COVID-19 que haya afectado su desenvolvimiento académico.

The Short Form of the Revised Almost Perfect Scale [SFAPS-R]. Es un instrumento que busca medir el perfeccionismo adaptativo y desadaptativo cuya versión original fue elaborada por Slaney et al. (2001). Posteriormente, Rice et al. (2014) modificaron la escala con el propósito de tener una versión más breve del instrumento; pasando de tener 25 reactivos a 8 reactivos repartidos en dos dimensiones. Así, la versión abreviada, se tiene una primera dimensión denominada Estándares (p.e. “Tengo altas expectativas respecto a mí mismo(a).”) que refleja la presencia de altos estándares de desempeño, y una segunda dimensión llamada Discrepancia (p.e. “Difícilmente me siento satisfecho con mi desempeño”) que alude a la

distancia entre las expectativas acerca del rendimiento o performance y su evaluación del desempeño real en la actividad. Finalmente, este instrumento tiene un formato de respuesta de escala Likert que va desde el 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo) (citado en Moscoso, 2020).

En su estudio, Rice et al (2014) examinaron las propiedades psicométricas de la versión reducida en una población de universitarios estadounidenses. En esa investigación, se procedió a la realización de un Análisis Factorial Confirmatorio [AFC] cuya solución de dos factores obtuvo buenos indicadores de ajuste, siendo estos los siguientes: $\chi^2(19) = 68.52$ ($p < .001$), CFI=.87, RMSEA=.059. Al mismo tiempo, se apreció que la carga factorial de todos los reactivos fueron significativas. En adición, se encontró validez convergente con otras medidas del perfeccionismo. Además, se evidenciaron indicadores adecuados de confiabilidad, pues se observaron coeficientes Alfa de Cronbach de .84 (discrepancia) y .87 (estándares $\alpha=.87$).

La versión corta fue adaptada al español por Herrera et al (2021). De acuerdo con los autores, la adaptación está compuesta por las mismas dimensiones (con 4 reactivos cada una) que la versión de Rice et al (2014). Dicho de otro modo, la adaptación cuenta con la dimensión de estándares y discrepancia.

En aquella investigación, los autores realizaron un AFC cuyos resultados mostraron buenos indicadores de ajuste ($\chi^2(19) = 17.84$ ($p = .002$), CFI=.98, TLI=.97, RMSEA=.090, SRMR=.079). Adicionalmente, se encontraron adecuados coeficientes Alfa de Cronbach equivalentes a .79 (discrepancia) y .74 (estándares) (Herrera et al., 2021).

Escala de Autorregulación Académica-Revisada [ASR-R]. La escala elaborada por Vansteenkiste et al. (2009) es una versión modificada de la escala *The Academic Self-Regulation Scale* de Ryan y Cornell del año 1989 que mide la motivación. En las dos versiones, se consideran dos grandes dimensiones con 8 reactivos cada una. En primer lugar, la dimensión de motivación autónoma (p.e. “Porque disfruto hacerlo”) que agrupa los reactivos vinculados a la regulación intrínseca, referida a que el estudiante se involucre en sus actividades académicas porque le son inherente significativas, y regulación identificada donde el estudiante se involucra en sus actividades académicas porque tienen una relevancia personal. En segundo lugar, la dimensión de motivación controlada (p.e Porque me sentiría culpable si no estudiara”) que es conformada por la regulación introyectada, entendida como la presencia de presiones internas que fuerzan al estudiante a realizar sus actividades académicas, y la regulación externa que es conceptualizada como el involucramiento del estudiante para obtener una consecuencia

o resultado que yace en el exterior. Cabe destacar que, esta prueba tiene un formato de respuesta de escala Likert que va del 1 (Para nada importante) a 5 (Muy importante).

En la investigación de Vansteenkiste et al. (2009), se examinaron las propiedades psicométricas de la nueva versión en una población de 881 estudiantes belgas de secundaria. Se realizó un Análisis Factorial Exploratorio [AFE] con extracción de componentes principales y rotación PROMAX. De acuerdo con el análisis, se obtuvieron solamente dos factores que explicaban el 48% de la varianza total. Dichos factores correspondían a las mismas dimensiones de la versión anterior, es decir, se encontró un factor de motivación autónoma y un factor de motivación controlada. Asimismo, se observó que todos los reactivos tuvieron cargas factoriales superiores a .40 en sus respectivas dimensiones. Al mismo tiempo, los investigadores buscaron evidencias de confiabilidad, encontrando coeficientes Alfa de Cronbach adecuados iguales a .72 (motivación controlada) y .87 (motivación autónoma).

Posteriormente, Mixan (2015) adaptó y validó esta escala al contexto universitario peruano en un estudio con 221 estudiantes de pregrado peruanos. En esa investigación, se realizó un AFE con extracción de componentes principales y rotación PROMAX. En esa línea, se encontró que la solución factorial más adecuada tenía dos factores, pues eran los únicos con autovalores mayores a 1. Dichos factores explicaban el 45.98% de la varianza total y eran equivalentes a la estructura de la escala original. En ese sentido, el primer factor correspondía a la motivación autónoma que explicaba el 27.94% de la varianza total y sus reactivos tenían cargas factoriales entre el .55 y .78. El segundo factor aludía a la motivación controlada que explicaba el 18.04% de la varianza total y sus reactivos tuvieron cargas factoriales entre .52 y .72. Con respecto a la confiabilidad, se obtuvieron coeficientes Alfa de Cronbach adecuados, equivalentes a .80 (motivación controlada) y .83 (motivación autónoma).

Escala de Compromiso Académico Cognitivo [CC]. Para medir el compromiso académico cognitivo, se usará la dimensión de aprendizaje profundo (*Deep Learning*) elaborada por Senko y Miles (2008). Esta subescala se refiere a la elaboración de las tareas académicas por parte del estudiante (p.e. “Cuando estudio para esta clase trato de explicar los conceptos claves en mis propias palabras”) y contiene cuatro reactivos. Asimismo, tiene un formato de respuesta de escala Likert que va desde el 1 (muy en desacuerdo) al 7 (muy de acuerdo).

En cuanto a las propiedades psicométricas, en el estudio original de Senko y Miles (2008) con 260 estudiantes universitarios de Estados Unidos, se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de .83. Del mismo modo, en el estudio de Matos et al. (2018) con 336 universitarios

peruanos, la adaptación al español obtuvo apropiados coeficientes Alfa de Cronbach iguales a .81 y .82.

Escala de Burnout Académico [MBB-SSS] (*Maslach Burnout Inventory Student Survey*). Es una escala hecha por Schaufeli et al. (2002) para medir el burnout académico. En esta versión, se tienen tres dimensiones que aluden al modelo tripartito del síndrome de burnout. En este instrumento, se tienen 14 reactivos con un formato de respuesta de escala Likert que va del 1 (nunca) al 7 (siempre).

En primer lugar, se encuentra el agotamiento emocional con 5 reactivos y alude a la vivencia emocional de no poder dar más de sí mismo (p.e. “Las actividades académicas me tienen emocionalmente agotado(a)”). En segundo lugar, se contempla el cinismo conceptualizado como desinterés, autosabotaje y desvalorización hacia los estudios (p.e. “He perdido el entusiasmo en mi carrera”) y contiene 4 reactivos. En tercer lugar, se encuentra la dimensión de ineficacia académica que alude a dudas sobre la propia capacidad para lidiar o realizar los trabajos académicos (p.e. “Puedo resolver de manera eficaz los problemas relacionados a mis estudios”) y tiene 6 reactivos inversos. Finalmente, se puede calcular un puntaje total sumando los puntajes de los reactivos.

En la versión original de Schaufeli et al. (2002), se realizó un AFC que comprobó la presencia de 3 factores latentes en una muestra compuesta por estudiantes y trabajadores. En efecto, los indicadores de ajuste del modelo fueron más que adecuados, siendo estos los siguientes: $\chi^2(168) = 661.81$, CFI=.90, RMSEA=.06, NFI=.87 y NNFI=.88. Adicionalmente, se encontraron coeficientes Alfa de Cronbach aceptables equivalentes a .66 (agotamiento emocional), .74 (ineficacia académica) y .79 (cinismo).

Esta escala fue adaptada al contexto latinoamericano por Caballero (2012), esta se realizó con una muestra de 3397 universitarios colombianos y se encontraron la misma estructura factorial que la versión original. En dicho estudio, se llevó a cabo un AFE con extracción de componentes principales y rotación VARIMAX. En este análisis, se replicó la estructura factorial de la escala original y está explicó el 55.98% de la varianza total. Así, se encontró el factor ineficacia académica que explicó el 20.70% de la varianza, el factor agotamiento emocional que explicó el 18.80 % de la varianza y el factor cinismo que explicó el 16.30 % de la varianza. Además, todos los reactivos tuvieron una carga factorial no inferior a .50 en sus respectivos factores. Con respecto a la confiabilidad, se encontraron adecuados niveles de confiabilidad, porque se apreciaron adecuados coeficientes Alfa de Cronbach que

fueron los siguientes; .72 (cinismo), .77 (agotamiento emocional), .82 (ineficacia académica) y .82 (puntaje total).

Procedimiento

El procedimiento fue desarrollado en el semestre académico 2021-2 en su totalidad. En primer lugar, se realizó una adaptación de los instrumentos para adecuarlos al propósito de estudio que se centraba en la educación virtual. Dichas modificaciones fueron supervisadas por la asesora del presente autor. Luego de ello, los instrumentos modificados fueron enviados mediante correo electrónico a 5 expertos quienes tenían experiencia en la medición de los constructos implicados en la investigación para evaluar la pertinencia y claridad de los reactivos. Si bien la mayoría de los expertos estuvo de acuerdo con las modificaciones, se hicieron sugerencias respecto a la gramática y ortografía de los reactivos las cuales fueron incorporadas en la siguiente versión.

En segundo lugar, se procedió a realizar un estudio piloto con 3 personas que cumplieran con los criterios de selección. Ello con el objetivo de recoger los comentarios sobre los reactivos y encuestas en general. A partir de ello, los participantes del piloto dieron sus comentarios, los cuales llevaron a modificaciones en la redacción de reactivos y formato visual de la encuesta.

En tercer lugar, se hizo la aplicación de la encuesta usando la plataforma *Google Forms*, mediante una convocatoria en redes sociales y, más tarde, correo electrónico. Así, los participantes leyeron primero el consentimiento informado para luego llenar la encuesta, en caso deseaban participar. En cuarto lugar, la información fue pasada a una base de datos para su posterior análisis que serán detallados en la siguiente sección. Cabe destacar que, la dimensión de ineeficacia académica tenía reactivos inversos, por lo cual, estos fueron invertidos para los análisis. Finalmente, se calculó el puntaje total de la escala de burnout académico para cada participante

Finalmente, la devolución de los resultados será mediante la elaboración de un informe con los hallazgos principales dirigido a las facultades a las cuales pertenecen los estudiantes. Ello con el propósito de que el informe sea un insumo para posibles intervenciones.

Análisis de Datos

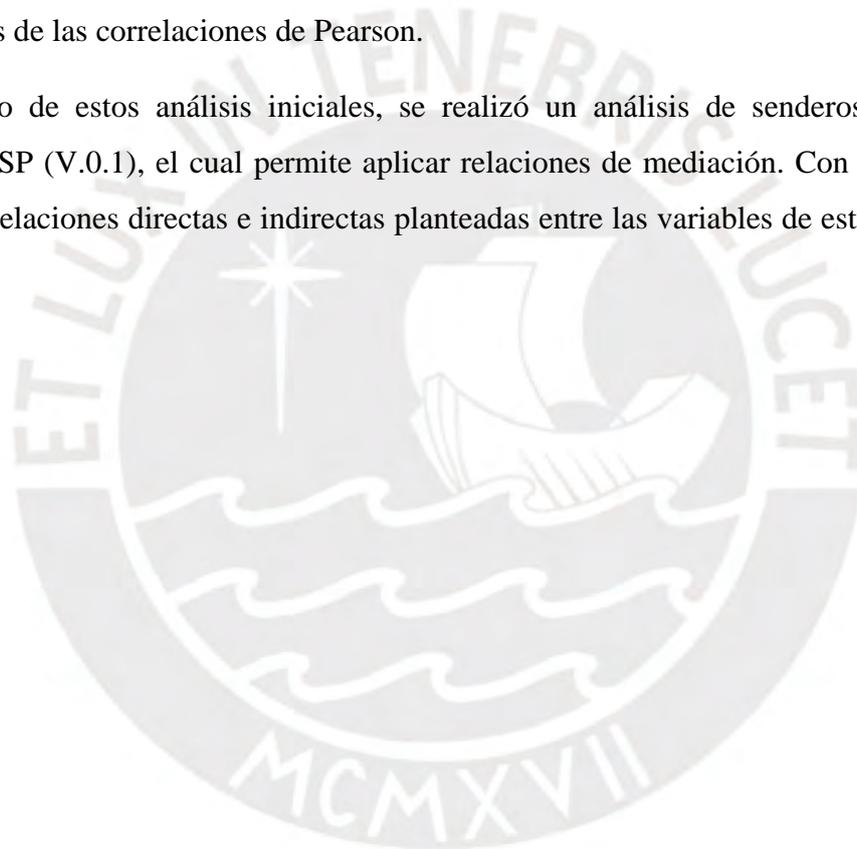
Los datos obtenidos del formulario fueron pasados a una base de datos del programa *Statistical Package for the Social Sciences V. 25 [SPSS]* para revisar las propiedades psicométricas. En esa línea, se utilizó la prueba de esfericidad de Bartlett y los indicadores de

KMO para comprobar la pertinencia y viabilidad de realizar un AFE con el fin de examinar la validez de las escalas. Dado lo encontrado en estos dos indicadores, se procedió a realizar los AFE.

Después, se examinó la confiabilidad de las escalas y dimensiones mediante el método de consistencia interna. En ese sentido, se observaron los coeficientes Alfa de Cronbach y las correlaciones ítem-total corregidas.

Posteriormente, en el mismo programa estadístico, se procedió a realizar los análisis descriptivos de las variables con el propósito de examinar los niveles de las variables y las direcciones de las relaciones entre estas. Para ello, se utilizaron la media, desviación estándar y coeficientes de las correlaciones de Pearson.

Luego de estos análisis iniciales, se realizó un análisis de senderos mediante el programa JASP (V.0.1), el cual permite aplicar relaciones de mediación. Con ello, se busca explorar las relaciones directas e indirectas planteadas entre las variables de estudio (Pérez et al., 2013).



Resultados

Evidencia de Propiedades Psicométricas

Las propiedades psicométricas de los diversos instrumentos utilizados fueron evaluadas. Por un lado, la validez de los instrumentos se estudió mediante un AFE con el método de extracción Factorización de ejes principales y rotación VARIMAX. Asimismo, se consideró que era necesario tener un índice Kayser-Meyer-Olkin [KMO] mayor a .60 para realizar un adecuado AFE (Tabachnick y Fidell, como se citó en Watson, 2017). De la misma manera, se espera que los reactivos tengan una carga factorial mayor a .30 en sus respectivos factores (Field, 2013). Por otro lado, se examinó evidencias de confiabilidad mediante los coeficientes Alfa de Cronbach que se esperaban que sean mayores a .70, aunque se pueden utilizar escalas para investigación con un menor valor mientras sea superior a .50 (Field, 2013). Además, se esperó que las correlaciones ítem-total corregidas sean superiores a .30 (Field, 2013).

En la tabla 1, se presentan los resultados de las medidas de adecuación muestral KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett para todas las escalas. En esa línea, se pueden observar valores KMO entre el .70 y .88, los cuales son superiores al valor esperado de .60. Asimismo, se aprecia que todos los resultados obtenidos de la prueba de esfericidad de Bartlett son significativos. Por esas razones, se considera adecuado realizar un AFE para cada escala.

Tabla 1

Resultados de la medida de adecuación muestral y prueba de esfericidad de Bartlett

| Escala | Medida de adecuación muestral <i>KMO</i> | Prueba de Esfericidad de Bartlett |
|---------|--|-----------------------------------|
| SFAPS-R | .78 | $\chi^2(28) = 519.22, p < .001$ |
| ASR-R | .86 | $\chi^2(120) = 1991.01, p < .001$ |
| CC | .70 | $\chi^2(6) = 393.47, p < .001$ |
| MBB-SSS | .88 | $\chi^2(105) = 2251.34, p < .001$ |

Análisis Factorial Exploratorio

A continuación, se presentarán los resultados de los AFE de cada escala. Así, se apreciarán los resultados obtenidos por cada escala. Cabe señalar que, de manera general, los

resultados replicaron la estructura factorial de las escalas originales y los reactivos tuvieron cargas factoriales mayores a .30 en sus respectivos factores.

SFAPS-R. En relación con la escala de perfeccionismo, la mejor solución factorial consistió en dos factores con autovalores mayores a 1 que explicaron el 47.70% de la varianza total. En primer lugar, se observó el factor denominado “Discrepancia” que explicó el 31.54% de la varianza y tuvo la misma distribución de reactivos que la escala original con cargas factoriales entre .59 y .85. En segundo lugar, se encontró el factor de “Estándares”, el cual explicó un 16.16% de la varianza y estuvo compuesto por la misma distribución de reactivos que la escala original con cargas factoriales entre .45 y .68.

ASR-R. En la escala de motivación académica, se solicitó la extracción de dos factores que corresponden con la motivación autónoma y motivación controlada. En su conjunto, los dos factores explicaron un 50.72% de la varianza total que estuvieron compuestos por la misma distribución de reactivos que la escala original. El primer factor aludía a la motivación autónoma que explicó un 27.18% de la varianza y sus reactivos tuvieron cargas factoriales entre .62 y .84. El segundo factor contempló la motivación controlada que explicó el 23.54% y sus reactivos tuvieron cargas factoriales entre .40 y .77.

CC. El AFE para la escala de compromiso cognitivo tuvo como resultado un único factor con autovalor mayor a 1 que explicó el 54.83% de la varianza. Además, los reactivos tuvieron cargas factoriales entre .56 y .86.

MBB-SSS. Para la escala de burnout académico, los resultados del AFE mostraron que sólo tres factores tenían autovalores superiores a 1. Estos tres factores explicaban un 63.86% de la varianza total. Así, se encontró el primer factor denominado como agotamiento emocional que explicó el 23.66% de la varianza teniendo cargas factoriales entre los .70 y .82. Además, el segundo factor llamado cinismo explicó el 20.33% de la varianza y sus reactivos tuvieron cargas factoriales entre los .78 y .80. Finalmente, se encontró el factor denominado ineficacia académica que explicó el 19.88% de la varianza y tuvo cargas factoriales entre .50 y .76.

Confiabilidad

A continuación, se observa la tabla 2 que muestra los indicadores de confiabilidad de las dimensiones y puntajes totales (pertinentes) de los instrumentos utilizados. En ese sentido, se puede observar que los coeficientes alfa de Cronbach son superiores al nivel mínimo esperado en una investigación. Del mismo modo, se puede notar que las correlaciones ítem-

total corregidas son superiores a .30. Por lo tanto, las escalas cumplen con los criterios mínimos de confiabilidad.

Tabla 2

Coefficientes Alfa de Cronbach e intervalos de las correlaciones ítem-total corregidas

| Escala | Alfa de Cronbach | Rangos de correlación ítem- total corregidas |
|-------------------------------------|------------------|--|
| SFAPS-R (Perfeccionismo) | | |
| Discrepancia | .82 | .51 y .65 |
| Estándares | .62 | .35 y .43 |
| ASR-R (Motivación académica) | | |
| Motivación autónoma | .90 | .37 y .81 |
| Motivación controlada | .87 | .38 y .73 |
| CC (Compromiso académico) | | |
| Compromiso Cognitivo | .90 | .75 y .83 |
| MBB-SSS (Burnout académico) | | |
| Agotamiento emocional | .92 | .71 y .83 |
| Cinismo | .90 | .75 y .83 |
| Ineficacia académica | .86 | .58 y .74 |
| Puntaje Total | .91 | .44 y .74 |

Nota: En negrita se encuentran los nombres de las escalas asociadas a cada dimensión o puntaje total

Análisis descriptivos: medias, desviaciones estándar y correlaciones

A continuación, en la tabla 3, se muestran las medias, desviaciones estándar y las correlaciones de Pearson aplicadas para cada variable de estudio. Con ello, se espera observar los niveles y las direcciones de las relaciones de las variables.

Tabla 3

Media, Desviación Estándar y Correlaciones bivariadas entre las variables de estudio

| Escala | <i>M</i> | <i>DE</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------------------|----------|-----------|--------|---------|---------|--------|---------|
| 1.Esfuerzo Perfeccionista | 3.96 | .63 | | | | | |
| 2.Preocupación Perfeccionista | 3.53 | .92 | .08 | | | | |
| 3.Motivación Autónoma | 3.73 | .77 | .33*** | -.32*** | | | |
| 4.Motivación Controlada | 2.88 | .95 | -.14* | .45*** | -.26*** | | |
| 5.Compromiso Cognitivo | 5.31 | 1.08 | .12 | -.11 | .32*** | -.04 | |
| 6.Burnout Académico | 57.48 | 16.85 | -.19** | .60*** | -.63*** | .49*** | -.29*** |

Nota: * La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral). **La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral). *** La correlación es significativa en el nivel .001 (bilateral)

Para explorar las relaciones entre las distintas variables se utilizaron los coeficientes de correlación de Pearson. Además, se utilizaron los criterios planteados por Cohen (citado en Field, 2013) para examinar la fuerza de las correlaciones. En ese sentido, se define a una correlación entre .00 y .10 como nula o insignificante, entre .10 y .30 como pequeña o débil, entre .30 y .50 como mediana o moderada, y entre .50 y 1 como grande o fuerte. Cabe resaltar que, todas las correlaciones presentadas a continuación son significativas.

De acuerdo con los resultados, se encontró una correlación positiva mediana entre el esfuerzo perfeccionista y la motivación autónoma. Es decir, se observó que, a mayor esfuerzo perfeccionista, mayor motivación autónoma. Además, se apreció que el esfuerzo perfeccionista tenía correlaciones negativas pequeñas con la motivación controlada y el burnout académico.

Siguiendo esa línea, la preocupación perfeccionista mostró una correlación negativa mediana con la motivación autónoma. De forma concreta, esto implica que, a mayor preocupación perfeccionista, hay una menor motivación autónoma. En cambio, la preocupación perfeccionista tuvo una correlación positiva mediana con motivación controlada. En otras palabras, a una mayor una preocupación perfeccionista, hay una mayor motivación controlada. Asimismo, se obtuvo una correlación grande entre preocupación perfeccionista y burnout académico.

De manera similar, se apreció que la motivación autónoma tenía correlaciones negativas pequeñas con la motivación controlada y el burnout académico. Ello quiere decir que, por ejemplo, a una mayor motivación autónoma, menores síntomas de burnout académico. Por el contrario, la motivación autónoma tuvo una correlación positiva mediana con el compromiso académico cognitivo. Además, se encontró que la motivación controlada tenía una correlación positiva mediana con el burnout académico. Finalmente, se encontró una correlación negativa pequeña entre el compromiso académico cognitivo y el burnout académico.

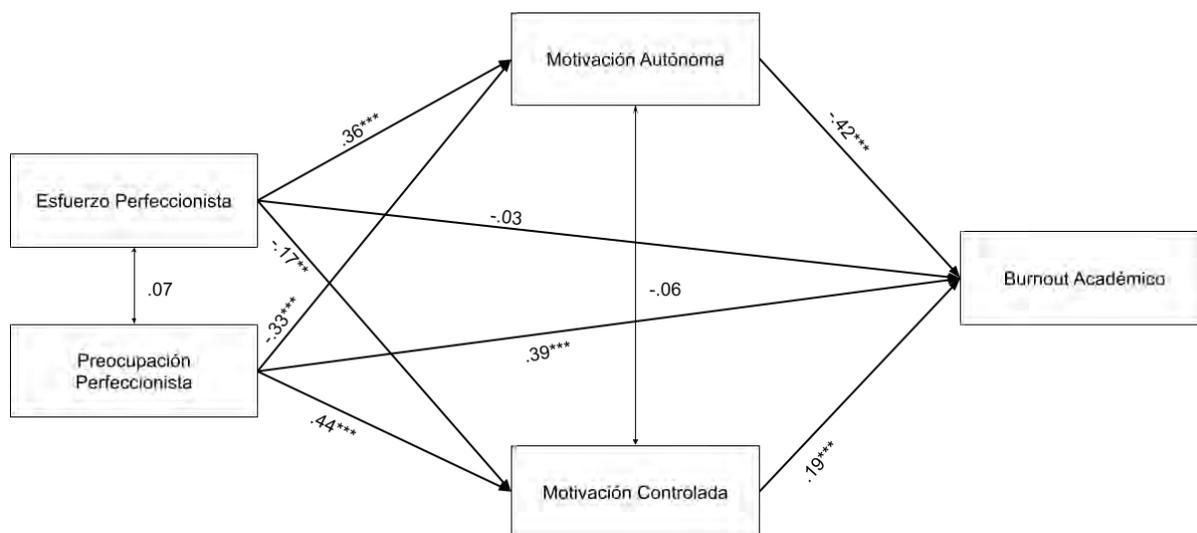
En relación con las correlaciones no significativas, se apreció que el esfuerzo perfeccionista correlaciono positivamente con el compromiso académico cognitivo. En esa misma línea, se descubrió que la preocupación perfeccionista correlaciono negativamente con el compromiso académico cognitivo. Cabe recalcar que, estas dos correlaciones fueron no significativas, por lo cual se optó por no realizar un análisis de senderos con el compromiso académico cognitivo dado que no se tiene el supuesto de linealidad (Pérez et al., 2013).

Análisis de senderos

Con el propósito de cumplir con los objetivos planteados, se realizó un análisis de senderos [*Path Analysis*], ya que permitiría conocer las relaciones entre el perfeccionismo y el burnout académico y si existe una mediación de la motivación en dichas relaciones. De este modo, el análisis de senderos nos permitirá ver los efectos directos e indirectos entre las variables (Pérez et al., 2013). De forma específica, por un lado, se planteó analizar si la relación entre el esfuerzo perfeccionista y el burnout académico eran mediados por la motivación autónoma. Adicionalmente, se esperó que haya una relación negativa entre el esfuerzo perfeccionista y la motivación controlada. Por otro lado, se observó si había una relación entre la preocupación perfeccionista y el burnout académico mediada por la motivación controlada. Por último, se hipotetizó que existía una relación negativa con la motivación autónoma. Los resultados son mostrados gráficamente en la Figura 2 y las variables de edad y sexo son contempladas como variables de control. Asimismo, se encontró que el modelo propuesto explicaba el 62.30% de la varianza de Burnout académico.

Figura 2

Modelo de perfeccionismo, motivación, y burnout académico



Nota. El análisis de senderos muestra las relaciones entre las dimensiones del perfeccionismo, la motivación autónoma, la motivación controlada y el puntaje global de burnout académico, controlando las variables de sexo y edad. Los coeficientes presentes se muestran como coeficientes de regresión estandarizados. *Significativa en el nivel .05. **Significativa en el nivel .01. ***Significativa en el nivel .001

En cuanto al esfuerzo perfeccionista, se encontró una relación positiva con la motivación autónoma y una relación negativa con la motivación controlada. Además, se encontró la motivación autónoma y controlada mediaban completamente la relación negativa entre la preocupación perfeccionista y el burnout académico. En ese sentido, se encontró que el efecto total del esfuerzo perfeccionista sobre el burnout académico fue significativo ($\beta = -.231$, $t = -4.543$, $p < .001$). No obstante, al incluir las variables mediadoras se apreció que el efecto directo sobre el burnout académico resultó no significativo ($\beta = -.036$, $t = -.795$, $p = .427$). Asimismo, se encontraron efectos indirectos significativos del esfuerzo perfeccionista sobre el burnout académico mediante la motivación autónoma ($\beta = -.162$, $t = -5.146$, $p < .001$) y la motivación controlada ($\beta = -.032$, $t = -2.366$, $p = .018$) como variables mediadoras.

En relación con la preocupación perfeccionista, se encontró una relación positiva con la motivación controlada y una relación negativa con la motivación autónoma. Asimismo, se encontró una relación positiva entre esta dimensión del perfeccionismo y el burnout académico parcialmente mediada por las dos motivaciones. Así, se encontró que existía un efecto total significativo de la preocupación perfeccionista sobre el burnout académico ($\beta = .617$, $t = 11.535$, $p < .001$). Dicho efecto, se mantuvo aun cuando se ingresaron la motivación autónoma y la motivación controlada como variables mediadoras, ya que se encontró que el efecto directo era significativo ($\beta = .387$, $t = 7.721$, $p < .001$). Finalmente, se encontraron dos efectos indirectos significativos de la preocupación perfeccionista sobre el burnout académico teniendo a la

motivación controlada ($\beta=.082$, $t=3.475$, $p<.001$) y motivación autónoma ($\beta=.148$, $t=4.630$, $p<.001$) como variables mediadoras.



Discusión

El estudio tuvo como propósito estudiar las relaciones entre el perfeccionismo, la motivación, el compromiso académico cognitivo y el burnout académico en estudiantes universitarios de pregrado de una universidad privada de Lima. Además, se buscó evaluar las propiedades psicométricas de las escalas utilizadas en la investigación. En relación con lo anterior, se discutirán los resultados hallados, los cuales respaldan parcialmente las hipótesis.

En relación con el objetivo de propiedades psicométricas, estas demuestran que los instrumentos tienen un adecuado funcionamiento estadístico en la presente investigación. En esa línea, se encontraron indicadores de confiabilidad adecuados para los cuatro instrumentos utilizados. Además, los análisis factoriales exploratorios evidenciaron que los instrumentos seguían una estructura factorial similar a la encontrada en estudios con estudiantes descritos en la sección de medición. En otras palabras, se ha encontrado evidencia de validez. Por todo lo anterior, se puede apreciar que los instrumentos midieron apropiadamente los constructos y es posible que estas escalas se empleen en futuras investigaciones.

En primer lugar, se observa que las correlaciones entre el compromiso académico cognitivo y las dimensiones del perfeccionismo no fueron significativas. Existen varios estudios que vinculan las dimensiones del perfeccionismo y el compromiso (p.e. Damian et al., 2017; Vink & Radusepp, 2018). Según Greene (2015), el compromiso académico es una variable influenciada por el contexto del sujeto. En ese sentido, se ha encontrado que algunas estrategias de pensamiento superficial podrían considerarse como parte del compromiso cognitivo en estudiantes de algunas carreras universitarias. Por ende, es probable que la escala de compromiso académico cognitivo no haya abarcado las diferentes manifestaciones de este constructo en la muestra de los estudiantes. Asimismo, es posible que los participantes hayan llenado la encuesta en un ambiente que obstaculizaba el proceso metacognitivo necesario para que reporten el compromiso cognitivo.

En segundo lugar, en este estudio se han encontrado correlaciones existentes entre las dimensiones del perfeccionismo y los tipos de motivación. Así, se observó una correlación positiva entre el esfuerzo perfeccionista con la motivación autónoma y una correlación negativa entre el esfuerzo perfeccionista, y la motivación controlada (motivación adaptativa). En cambio, se notó que la preocupación perfeccionista tenía una relación negativa con la motivación autónoma, mientras que hay una relación positiva entre la preocupación perfeccionista y la motivación controlada (motivación desadaptativa). En síntesis, se ha

encontrado evidencia de que el esfuerzo perfeccionista promueve motivaciones más adaptativas, mientras que la preocupación perfeccionista fomenta motivaciones más desadaptativas. De esta manera, se encontró evidencia que respaldan las hipótesis formuladas en este estudio sobre la relación entre las dimensiones de estas variables.

En la literatura, se aprecia una variedad de estudios con resultados similares. Stoeber et al. (2017) hicieron una revisión teórica de estudios que exploraban la relación entre las dimensiones del perfeccionismo y los tipos de motivación. De esta forma, encontraron que la mayoría de los estudios muestran una relación positiva entre el esfuerzo perfeccionista con la motivación autónoma y sus regulaciones asociadas. Del mismo modo, los autores observaron que la mayoría de estas investigaciones encontraban una relación positiva entre la preocupación perfeccionista con la motivación controlada y las regulaciones vinculadas a esta motivación.

Siguiendo esa línea, en el estudio de Mouratidis y Michou (2011), cuyo propósito era estudiar las relaciones entre el perfeccionismo, motivación y afrontamiento durante el entrenamiento deportivo en atletas adolescentes griegos, se encontró que los atletas que presentan altos estándares de desempeño deportivo (esfuerzo perfeccionista), tendían a mostrar una motivación más autónoma para practicar el deporte. Asimismo, Vicent et al. (2020) exploraron las relaciones entre el esfuerzo y preocupación perfeccionista con la motivación autónoma y controlada en estudiantes universitarios ecuatorianos. En esta investigación, se encontró que los participantes con un perfeccionismo adaptativo (altos niveles de esfuerzo perfeccionista y bajos niveles de preocupación perfeccionista) tenían los niveles más altos de motivaciones del espectro autónomo. En cambio, los participantes con perfeccionismo desadaptativo (altos niveles de esfuerzo perfeccionista y altos niveles de preocupación perfeccionista) contaban con los niveles más altos de las motivaciones del espectro controlador.

En este punto es necesario esbozar algunas explicaciones de aquellas relaciones. Dentro de la literatura, se aluden a las características propias de cada dimensión del perfeccionismo. Así, se alude a la naturaleza de los estándares en el esfuerzo perfeccionista y la coerción resaltante de la preocupación perfeccionista.

Por una parte, los altos estándares del esfuerzo perfeccionista conducen a una motivación más adaptativa. Según Méndez-Giménez et al. (2015), estos estándares de exigencia conducirán a una motivación o regulaciones autónomas siempre y cuando estos estándares sean vistos como desafiantes. Asimismo, los altos estándares del esfuerzo perfeccionista (perfeccionismo adaptativo) suelen ser realistas y flexibles (Lo & Abbot, 2013;

Zhang et al., 2007). De esta manera, se puede hablar de que los estándares de exigencia relacionados al esfuerzo perfeccionista son realistas, flexibles y desafiantes.

Por otra parte, los resultados motivacionales desadaptativos de la preocupación perfeccionista se dan por el componente coercitivo del último. Esto quiere decir que la preocupación perfeccionista implica una búsqueda de recompensas externas e internas (Stoeber et al., 2017), forzando a la persona a actuar de cierta forma para obtenerlas. En otras palabras, esta dimensión del perfeccionismo hace un hincapié en la adquisición de una recompensa, y supone la esencia de la regulación externa y regulación introyectada que componen a la motivación controlada (Ryan & Deci, 2017).

Por ejemplo, un estudiante con preocupación perfeccionista puede mantener una autocrítica excesiva al pensar: “Seré un pésimo estudiante si este trabajo no resulta excelente, por lo que es necesario seguir mejorándolo para que sea perfecto. Como se puede ver en este ejemplo, la autocrítica orienta la conducta de seguir estudiando para demostrar que no es un pésimo estudiante. En otras palabras, en coherencia con la motivación controlada, se ha introyectado la regulación de la autocrítica excesiva de la preocupación perfeccionista, buscando actuar de tal manera que se evite un resultado no deseado.

De forma similar, se ha entendido a la preocupación perfeccionista como una búsqueda de perfección poco o nada internalizada por la persona (Gaudreau & Thompson, 2010). De hecho, según Mallison y Hill (2011), la preocupación perfeccionista hace una alusión a poca agencia de la persona. En resumen, la preocupación perfeccionista se caracteriza por un locus de causalidad externo al igual que la motivación controlada.

En tercer lugar, en relación con las correlaciones entre las dimensiones del perfeccionismo y el puntaje total del burnout académico, se encontró que existía una correlación negativa entre el esfuerzo perfeccionista con el burnout académico, y una correlación positiva entre la preocupación perfeccionista con el burnout académico. Así, se encontró evidencia que respaldaba las hipótesis sobre la relación entre las dimensiones del perfeccionismo y burnout académico.

En la literatura, se ha tratado de ahondar en la relación entre las dimensiones del perfeccionismo y el burnout académico. Hill y Curran (2016) hicieron un metaanálisis cuyo objetivo era explorar aquella relación en distintos contextos. Según los autores, se encontró que la preocupación perfeccionista estaba relacionada positivamente con el burnout académico. Por el contrario, se encontró que el esfuerzo perfeccionista tendía a tener una relación negativa

pequeña o casi nula con el burnout académico. En una línea similar, se encontró el estudio elaborado por Zhang et al. (2007) quienes estudiaron la relación entre el perfeccionismo adaptativo (esfuerzo perfeccionista) y el burnout académico en estudiantes universitarios chinos. En este estudio, se encontró una relación negativa entre el perfeccionismo adaptativo y los síntomas de burnout académico. Finalmente, se puede observar el estudio desarrollado por Garrat-Reed et al. (2018) que buscaba apreciar el vínculo entre las dimensiones del perfeccionismo y el burnout académico en estudiantes universitarios australianos. En ese sentido, los autores encontraron que la preocupación perfeccionista tenía una relación positiva directa con las dimensiones del burnout académico.

De este modo, se pueden comprender las dimensiones del perfeccionismo como factores de riesgo, protección o neutrales para el desarrollo del burnout académico. Por un lado, la preocupación perfeccionista acentuaría los procesos y vulnerabilidad al estrés que llevarían a experimentar de síntomas de burnout (Hill & Curran, 2016). En efecto, las características de la preocupación perfeccionista predicen el estrés diario, el afecto negativo, el afrontamiento evitativo y las interacciones sociales negativas (Prud'homme et al., 2017). Por otro lado, el esfuerzo perfeccionista es usualmente descrito como un factor protector o neutral contra el burnout académico (Hill & Curran, 2016). De hecho, las personas con perfeccionismo adaptativo (alto nivel de esfuerzo perfeccionista) suelen tener estándares realistas y son susceptibles a modificaciones o cambios (Zhang et al., 2007).

En cuarto lugar, en la presente investigación, se ha encontrado que la motivación tiene un rol en la relación entre las dimensiones del perfeccionismo y el burnout académico. De hecho, el análisis de senderos mostro que la motivación autónoma y controlada funcionaban como variables mediadoras en la relación entre las dimensiones del perfeccionismo y burnout académico. Es decir, se ha encontrado evidencia de que la motivación autónoma y controlada median la relación entre el esfuerzo perfeccionista y preocupación perfeccionista con el burnout académico. En síntesis, se observó evidencia que respaldaba las hipótesis planteadas sobre el rol mediador de la motivación en la relación entre las dimensiones del perfeccionismo y el puntaje global de burnout académico.

Dentro de la literatura, se pueden encontrar algunos estudios con resultados similares. En esa línea, se encuentra el estudio de Choi et al. (2022) con estudiantes adolescentes surcoreanos, donde encontraron que la relación positiva entre la preocupación perfeccionista y el burnout académico estaba mediada por la regulación introyectada. Del mismo modo, se

aprecia el estudio de Madigan et al. (2016) con atletas junior ingleses, donde se encontró que la preocupación perfeccionista estaba relacionada positivamente con el burnout atlético a través de la motivación controlada.

Siguiendo esa misma línea, se observa la investigación de Chang et al. (2016) con estudiantes universitarios surcoreanos, quienes hallaron un efecto mediador de la motivación autónoma en la relación negativa entre el esfuerzo perfeccionista y burnout académico. De forma similar, resalta el estudio elaborado por Jowett et al. (2013) con atletas junior ingleses, donde la motivación autónoma mediaba la relación negativa entre esfuerzo perfeccionista y el burnout deportivo. En resumen, los estudios han obtenido resultados similares a los encontrados en esta tesis de licenciatura.

Los resultados anteriormente mencionados se pueden explicar por la siguiente razón. De acuerdo con Gaudreau y Thompson (2010), el esfuerzo perfeccionista facilitaría la integración de la práctica educativa virtual (conducta) al self del estudiante. De este modo, las razones o la motivación para estudiar en la modalidad virtual reflejarían más el interés propio o intrínseco del estudiante con esfuerzo perfeccionista que es lo que llevaría a, finalmente, a la menor experiencia de burnout académico (Jowett et al., 2013). En efecto, la realización de acciones congruentes con el Self lleva a la experimentación de consecuencias positivas y reducción del conflicto interno (Pellitier & Rocchi, 2023). Del mismo modo, se ha encontrado (regulaciones de la motivación autónoma) están vinculados positivamente con el burnout deportivos en atletas (Li et al., 2013; Shannon et al., 2023).

Por el contrario, según Jewett et al. (2013), la preocupación perfeccionista llevaría a que el individuo participe en las actividades por razones controladoras, coercitivas o externas a él; haciendo que experimente los síntomas del burnout. En esa línea, la preocupación perfeccionista estaría haciendo que la fuente de la energía de la conducta sea vista como coercitiva o controladora y externa, lo cual llevaría a la experiencia de burnout académico. De ese modo, la motivación controlada puede estar creando un conflicto o compulsión que llevaría a las consecuencias negativas (Roth, 2019). En efecto, se ha encontrado que bajos niveles de motivación autodeterminada (regulaciones de la motivación controlada y amotivación) se relacionan positivamente con el burnout (De Francisco et al., 2020).

Entre los alcances del presente estudio, se aprecia la evaluación de las propiedades psicométricas de los instrumentos. En efecto, la mayoría de estos han presentado propiedades psicométricas adecuadas, por lo cual, se podrían utilizar en estudios que contemplen a la

educación a distancia como objeto de estudio en estudiantes universitarios. No obstante, es imprescindible seguir evaluando el funcionamiento de la escala de perfeccionismo, debido a que existen estudios que han observado propiedades psicométricas marginalmente aceptables (Moscoso, 2020).

Siguiendo esa línea, este estudio es uno de los pocos existentes en abordar la relación entre las dimensiones del perfeccionismo y sus consecuencias desde la posible mediación de variables motivacionales en el contexto educativo durante la pandemia. De esta manera, se complementan los hallazgos encontrados desde la literatura que abarca los perfiles motivacionales de los estudiantes que manifiestan características perfeccionistas.

Finalmente, se proporciona evidencia acerca de la conceptualización adaptativa y desadaptativa de las dimensiones del perfeccionismo (Stoeber & Otto, 2006; Rice et al., 2016). En la presente investigación, se encontraron relaciones diferenciadas de las dimensiones del perfeccionismo con los resultados adaptativos y desadaptativos. Así, por ejemplo, se encontró que el esfuerzo perfeccionista estaba relacionado positivamente a la motivación autónoma, mientras que, la preocupación perfeccionista se vinculaba positivamente con la motivación controlada. Asimismo, se descubrió que estas relaciones se podrían explicar, en parte, por su relación con la motivación autónoma y controlada. De esta manera, se evidencia el papel fundamental que pueden tener estas dos motivaciones en el funcionamiento óptimo y bienestar de las personas (Ryan & Deci, 2017).

Con respecto a las limitaciones, se reconoce que los resultados son poco generalizables para otras poblaciones. Ello ya que el presente estudio se hizo en base a un muestreo intencional con estudiantes de una universidad con poca experiencia y preparación para la modalidad virtual en estudios de pregrado. En ese sentido, es posible que la experiencia de estudiantes de otras universidades haya sido diferente, pues cada universidad ha tenido distintos niveles de experiencia, formación y dinámicas para emplear la modalidad educativa virtual.

Por este motivo, se observa que una futura línea de investigación podría comparar las relaciones entre el perfeccionismo, motivación, compromiso académico cognitivo y burnout académico entre estudiantes de diferentes universidades. Asimismo, sería importante hacer estudios cualitativos o mixtos con respecto al impacto de la COVID-19 en estas variables, profundizando en el antes, durante y/o después de la pandemia por la COVID-19.

Otro aspecto por observar es que el consentimiento informado no mencionó explícitamente la posibilidad de que los participantes puedan acceder a los resultados. Esta

devolución es importante porque nos permite darles un insumo importante a los participantes y retribuirle adecuadamente su tiempo invertido en el llenado de la encuesta. Debido a esto, se plantea la opción de hacer un informe a las facultades a las cuales pertenecen los estudiantes con el fin de que la información pueda ser utilizada por las facultades para hacer acciones concretas en base a lo encontrado.

Por último, se aprecia que las variables fueron medidas en un solo tiempo, por lo cual, no se pueden determinar relaciones de causalidad. Por esa razón, se propone que futuras investigaciones tengan un diseño longitudinal con el fin de demostrar o contradecir las relaciones causales. Asimismo, sería importante complementar esta investigación con indagaciones cualitativas con respecto a las relaciones entre las variables. Con lo anterior, se espera profundizar en las razones por la cual una variable influye en otra.

Recomendaciones

En base a los resultados y discusión, se plantean dos recomendaciones prácticas. Así, una se refiere a la enseñanza de estrategias de regulación emocional, y otra se refiere a la elaboración de estándares altos de rendimiento.

En primer lugar, la investigación encontró la preocupación perfeccionista son vulnerables al estrés y a síntomas relacionados al burnout académico. De esta manera, es importante ejecutar acciones cuyo enfoque sea promover el desarrollo estrategias de afrontamiento o de regulación emocional que ayuden a los estudiantes a sobrellevar el estrés. En efecto, de acuerdo con Rice et al. (2016), los estudiantes con esta dimensión perfeccionista se beneficiarían de intervenciones que se orienten a la enseñanza de estrategias para afrontar el estrés académico.

En segundo lugar, los estudiantes se beneficiarían de espacios que les permitan reflexionar y crear altos estándares de rendimiento académico en la virtualidad. Así, se podrían implementar talleres o intervenciones que guíen a los estudiantes en la elaboración de estándares altos, pero realistas y modificables de acuerdo con la situación. No obstante, estos espacios serán más efectivos si implementan acciones para fomentar la motivación autónoma de los estudiantes, pues en la literatura se ha encontrado que estos estándares podrían llevar a una motivación controlada (Choi et al., 2022; Nguyen & Deci, 2016). Por este motivo, es esencial que estos espacios contemplen que los estudiantes le adjudiquen una importancia personal, tanto a los altos estándares como a él estudiar en la educación virtual.

Referencias

- Benites, R. (2021). La educación superior universitaria en el Perú post-pandemia. *Políticas y debates públicos*, (1), 1-11.
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/176597>
- Brooks, D. (2020, 11 de noviembre). *Clases en Zoom: 4 problemas de la enseñanza en línea que señala el profesor que anunció su renuncia a sus alumnos en directo*. BBC News-Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-54787845>
- Bruno, F., Liporace, M., y Stover, J. (2020). Escala de motivación situacional académica para estudiantes universitarios: Desarrollo y análisis psicométricos. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 37(1), 1-29.
<https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.8>
- Burcaş, S., & Creţu, R. (2021). Perfectionism and Neuroticism: Evidence for a common genetic and environmental etiology. *Journal of Personality*, 89(4), 819-830.
<https://doi.org/10.1111/jopy.12617>
- Cassaretto, M., Chau, C., Espinoza, M., Otiniano, F., Rodríguez, L., y Rubina, M. (2021). *Salud Mental en universitarios del Consorcio de Universidades durante la pandemia*. Consorcio de Universidades
- Caballero, C. (2012). *El burnout académico: Prevalencia y factores asociados en estudiantes universitarios del área de la salud de la ciudad de Barranquilla* [tesis de doctorado, Universidad del Norte]. Repositorio Institucional de la Universidad del Norte. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/1058/7411/sindrome.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Caballero, C., Hederich, C., y García, A. (2015a). Relación entre burnout y engagement académicos con variables sociodemográficas y académicas. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 254-267.
- Caballero, C., Bresó, E., González, O. (2015b). Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(3), 424-441.
- Cano, S., Collazos, C., Flórez-Aristizabal, L., Moreira, F., y Ramírez, M. (2020). Experiencia del aprendizaje en educación superior ante los cambios a nivel mundial a causa del COVID-19. *Campus Virtuales*, 9(2), 51-59.
<http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/734>
- Chumpitaz, L., y Rivero, C. (2012). Uso cotidiano y pedagógico de las TIC por profesores de una universidad privada de Lima. *Educación*, 21(41), 81-100.
<https://doi.org/10.18800/educacion.201202.005>

- Curran, T., & Hill, A. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, *145*(4), 410–429. <https://doi.org/10.1037/bul0000138>
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., Seong, H., & Lee, S. (2016). The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout. *Personality and Individual Differences*, *89*, 202–210. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.010>
- Choi, H., Cho, S., Kim, J., Kim, E., Chung, J., & Lee, S. M. (2022). The mediating effect of introjected motivation on the relation between perfectionism and academic burnout. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, *32*(2), 207–219. <https://doi.org/10.1017/jgc.2020.8>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2020, 03 de abril). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19*(N° 1). Comisión Económica para América Latina y el Caribe <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45337>
- Damian, L., Stoeber, J., Negru-Subtirica, O., & Baban, A. (2017). Perfectionism and school Engagement: A three-wave longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, *105*(15), 179–184. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.09.044>
- Daniels, L., Goegan, L., & Parker, P. (2021). The impact of COVID-19 triggered changes to instruction and assessment on university students' self-reported motivation, engagement and perceptions. *Social Psychology of Education*, *24*(1), 299–318. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09612-3>
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, *49*(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- De Francisco, C., Sánchez-Romero, E., Vílchez, M., y Arce, C. (2020). Basic psychological needs, burnout and engagement in sport: The mediating role of motivation regulation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(4), Artículo 4941. <https://doi.org/10.3390/ijerph17144941>
- Dunkley, D., Blankstein, K., Masheb, R., & Grilo, C. (2006). Personal standards and evaluative concerns dimensions of clinical perfectionism: A reply to Shafran et al. (2002,2003) and Hewitt et al. (2003). *Behaviour Research and Therapy*, *44*, 63–84. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2004.12.004>

- Escuderos, A. M., Colorado, Y. S., y Sañudo, J. P. (2017). Burnout académico y síntomas relacionados con problemas de salud mental en universitarios colombianos. *Psychologia*, 11(2), 45-55. <https://doi.org/10.21500/19002386.2926>
- Fernández-García, O., Dolores, M., Castro-Calvo, J. Morell-Mengual, V., Ballester-Arnal, R., & Estruch-García, V. (2023). Academic perfectionism, psychological well-being, and suicidal ideation in collage students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1). <https://doi.org/10.3390/ijerph20010085>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage Publishing.
- Flett, G., & Hewitt, P. (2020). The perfectionism pandemic meets COVID-19: understanding the stress, distress, and problems in living for perfectionists during the Global Health crisis. *Journal of Concurrent Disorders*, 2(1), 80-105. <https://doi.org/10.54127/AXGJ8297>
- Fredricks, J. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory into practice*, 50(4), 327-335. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.607401>
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Frost, R., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>
- Garratt-Reed, D., Howell, J., Hayes, L., & Boyes, M. (2018). Is perfectionism associated with academic burnout through repetitive negative thinking? *Brain, Cognition and Mental Health*. Artículo 6: e5004. <https://doi.org/10.7717/peerj.5004>
- Gaudreau, P. (2019). On the distinction between personal standards perfectionism and excellencism: A theory elaboration and research agenda. *Perspectives on Psychological Science*, 14(2), 197-215. <https://doi.org/10.1177/174569161879794>
- Gaudreau, P., & Thompson, A. (2010). Testing a 2× 2 model of dispositional perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 532-537. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.031>
- Gómez, C., y Arias, O. (2016). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios y su relación con el burnout y el rendimiento académicos. *Anuario de Psicología*, 46(2), 90-97. <http://dx.doi.org/10.1016/j.anpsic.2016.07.006>
- Gotwals, J., Stoeber, J., Dunn, J., & Stoll, O. (2012). Are perfectionistic strivings in sport adaptive? A systemic review of confirmatory, contradictory, and mixed evidence.

Canadian Psychology/ Psychologie canadienne, 53(4), 263-279.
<https://doi.org/10.1037/a0030288>

Greene, A. (2015). Measuring cognitive engagement with self-report scales: Reflections from over 20 years of research. *Educational Psychologist*, 50(1), 14-30.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2014.989230>

Hagger, M., Hardcastle, S., Chater, A., Mallett, C., Pal, S., & Chatzisarantis, N. (2014). Autonomous and controlled motivational regulations for multiple health-related behaviors: between-and within-participants analyses. *Health Psychology and Behavioral Medicine: An Open Access Journal*, 2(1), 565-601.
<https://doi.org/10.1080/21642850.2014.912945>

Hederich, C., y Domínguez, C. (2016). Validación del cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) en contexto académico colombiano. *Revista CES Psicología*, 9(1), 1-15.

Herrera, D., Matos, L., Gargurevich, R., Lira, B., & Valenzuela, R. (2021). Context matters: Teaching styles and basic psychological needs predicting flourishing and perfectionism in university music students. *Frontiers in Psychology*, 12, 438.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.623312>

Hill, A., & Curran, T. (2016). Multidimensional perfectionism and burnout: A meta-analysis. *Personality and social psychology review*, 20(3), 269-288.
<https://doi.org/10.1177/1088868315596286>

Howard, J., Gagné, M., & Bureau, J. (2017). Testing a continuum structure of self-determined motivation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 143(12), 1346-1377.
<https://doi.org/10.1037/bul0000125>

Howard, J., Bureau, J., Guay, F., Chong, J., Ryan, R. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>

Howell, J., Anderson, R., Egan, S., & McEvoy, P. (2020). One factor? Two factors? Bi-factor? A psychometric evaluation of the Frost Multidimensional Scale and the Clinical Perfectionism Questionnaire. *Cognitive Behaviour Therapy*, 49(6), 518-530.
<https://doi.org/10.1080/16506073.2020.1790645>

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020) *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Analisis de los impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

- Jowett, G., Hill, A., Hall, H., & Curran, T. (2013). Perfectionism and junior athlete burnout: The mediating role of autonomous and controlled motivation. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 2(1), 48-61. <https://doi.org/10.1037/a0029770>
- Kurz, E. (2021). I will never be good enough!!—The rise of perfectionism among young adults. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 23(1), 85-98. <https://doi.org/10.1080/13642537.2021.1881140>
- Lester, D. (2013). A review of the student engagement literature. *FOCUS on Colleges, Universities & Schools*, 7(1), 1-8. <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lester,%20Derek%20A%20Review%20of%20the%20Student%20Engagement%20Literature%20FOCUS%20V7%20N1%202013.pdf>
- Li, C., Wang, J., Pyun, D., & Kee, Y. (2013). Burnout and its relations with basic psychological needs and motivation among athletes: A systemic review and meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(5), 692-700. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.04.009>
- Lo, A., & Abbot, M. (2013). The impact of manipulating expected standards of performance for adaptative, maladaptive, and non-perfectionists. *Cognitive Therapy and Research*, 37(4), 762-778. <https://doi.org/10.1007/s10608-013-9528-1>
- Lovón, M., y Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por covid-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 588-603. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>
- Madigan, D., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, 33, 387-405. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1>
- Madigan, D. J., Stoeber, J., & Passfield, L. (2016). Motivation mediates the perfectionism–burnout relationship: A three-wave longitudinal study with junior athletes. *Journal of sport and exercise psychology*, 38(4), 341-354. <https://doi.org/10.1123/jsep.2015-0238>
- Madigan, D., Hill, A., Mallinson-Howard, S., Curran, T., & Jowett, G. (2018). Perfectionism and Performance in Sport, Education, and the Workplace. En *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. Oxford Research <https://oxfordre.com/psychology/view/10.1093/acrefore/9780190236557.001.0001/acrefore-9780190236557-e-166>.
- Mallinson, S., & Hill, A. (2011). The relationship between multidimensional perfectionism and psychological need thwarting in junior sports participants. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 676-684. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.05.009>

- Manganelli, S., Cavicchiolo, E., Mallia, L., Biasi, V., Lucidi, F., & Alivernini, F. (2019). The interplay between self-determined motivation, self-regulated cognitive strategies, and prior achievement in predicting academic performance. *Educational Psychology*, 39(4), 470-488. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1572104>
- Marinoni, G., Van't Land, H., & Jensen, T. (2020). *The impact of Covid-19 on higher education around the world. IAU Global Survey Report*. International Association of Universities. https://www.iauiau.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf
- Martin, A., Ginns, P., & Papworth, B. (2017). Motivation and engagement: Same or different? Does it matter?. *Learning and Individual Differences*, 55, 150-162. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.013>
- Martin, F., & Bolliger, D. (2018). Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online Learning*, 22(1), 205-222. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1179659>
- Matos, L., Reeve, J., Herrera, D., & Claux, M. (2018). Student agentic engagement predicts longitudinal increases in perceived autonomy-supportive teaching: The squeaky wheel gets the grease. *The Journal of Experimental Education*, 86(4), 579-596. <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1448746>
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. A., & Fernández-Río, J. (2015). Perfeccionismo, metas de logro 2× 2 y regulaciones motivacionales en el contexto de la educación física. *Aula Abierta*, 43(1), 18-25. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.09.001>
- Miranda, V., y Alarcón, H. (2021). Efectos de los factores de riesgo sobre la interrupción de los estudios en jóvenes universitarios durante la covid-19. *Desde el sur*, 13(2). <http://dx.doi.org/10.21142/des-1302-2021-0021>
- Mixan, N. (2015). *Apoyo a la autonomía, tipo de motivación y uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Perú <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6585>
- Moscoso, A. (2020). *Prácticas de crianza materna, motivación, compromiso conductual y perfeccionismo en alumnos de secundaria* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú <http://hdl.handle.net/20.500.12404/17233>
- Moore, E., Holding, A., Hope, N., Harvey, B., Powers, T., Zuroff, D., & Koestner, R. (2018). Perfectionism and the pursuit of personal goals: A self-determination theory analysis. *Motivation and Emotion*, 42(1), 37-49. <https://doi.org/10.1007/s11031-017-9654-2>

- Moore, E., Holding, A., Moore, A., Levine, S., Powers, T., Zuroff, D., & Koestner, R. (2021). The role of goal-related autonomy: A self-determination theory analysis of perfectionism, poor goal progress, and depressive symptoms. *Journal of Counseling Psychology*, 68(1), 88–97. <https://doi.org/10.1037/cou0000438>
- Mouratidis, A., & Michou, A. (2011). Perfectionism, self-determined motivation, and coping among adolescent athletes. *Psychology of sport and exercise*, 12(4), 355-367. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.03.006>
- Navarro R., López, R., y Caycho, G. (2021). Retos de los docentes universitarios para el diseño de experiencias virtuales educativas. *Desde el Sur*, 13(2), 1-19.
- Navarro, R. (2018). *Metas de logro, motivación y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de estudiantes universitarios* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Perú <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13835>
- Nguyen, T., & Deci, E. (2016). Can it be good to set the bar high? The role of motivational regulation in moderating the link from high standards to academic well-being. *Learning and Individual Differences*, 45, 245–251. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.020>
- Osenk, I., Williamson, P., & Wade, T. (2020). Does perfectionism or pursuit of excellence contribute to successful learning? A meta-analytic review. *Psychological assessment*, 32(10), 972-983. <https://doi.org/10.1037/pas0000942>
- Pelletier, M., & Rocchi, M. (2023). Organismic Integration Theory: A theory of regulatory styles, internalization, integration, and human functioning in society. En R. Ryan (Ed). *The Oxford handbook of Self-determination theory* (págs. 53-83). Oxford University Press.
- Pérez, E., Medrano, L., & Rosas, J. (2013). El Path Analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5(1), 52-66.
- Pérez, H. (2016). *Estilo motivacional del docente, compromiso académico y estrategias de evitación: Un enfoque mediacional* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Perú <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7801>
- Prud'homme, J., Dunkley, D., Bernier, E., Berg, J., Gheerterm A., & Starrs, C. (2017). Specific perfectionism components predicting daily stress, coping, and negative affect six months and three years later. *Personality and Individual Differences*, 111(1), 134-138. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.01.034>
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141. <https://doi.org/10.1177/234763112098348>

- Powers, T., Koestner, R., Zuroff, D., Milyayskaya, M., & Gorin, A. (2011). The effects of self-criticism and self-oriented perfectionism on goal pursuit. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(7), 964-975. <https://doi.org/10.1177/0146167211410246>
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579-595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. En S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.) *Handbook of research on student engagement* (págs. 149-172). Springer
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill.
- Rice, K., Richardson, C., & Ray, M. (2016). Perfectionism in academic settings. En M. Sirois & D. Molnar (Eds.) *Perfectionism, health, and well-being* (págs. 245-264). Springer.
- Rice, K., Richardson, C., & Tueller, S. (2014). The short form of the revised almost perfect scale. *Journal of Personality Assessment*, 96(3), 368-379. <https://doi.org/10.1080/00223891.2013.838172>
- Roth, G. (2019). Beyond the quantity of motivation: Quality of motivation in self-determination theory. En K. Sassenberg, y M. Vliek (Eds.). *Social Psychology in action. Evidence-based interventions from theory to practice* (págs. 39-49). Springer
- Ryan, R., & Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R., & Deci, E. (2020). Intrinsic and Extrinsic motivation from self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*. Publicación anticipada en línea <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R., & Deci, E. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. En A. Elliot (Ed.) *Advances in motivation science* (Vol. 6, pp.111-156). Elsevier.
- Ryan, R., & Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

- Ryan, R., & Deci, E. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., Bradshaw, E., & Deci, E. L. (2019). A history of human motivation theories. En R. Sternberg & W. Pickren *The Cambridge handbook of the intellectual history of psychology*(pp.391-411). Cambridge University Press
- Ryan, R., Deci, E., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2021). Building a science of motivated persons: Self-determination theory's empirical approach to human experience and the regulation of behavior. *Motivation Science*, 7(2), 97–110. <https://doi.org/10.1037/mot0000194>
- Sáenz, M., y Cira, J. (2020). *La educación superior en los tiempos del Covid-19; impactos inmediatos, acciones, experiencias y recomendaciones*. Research Gate. https://www.researchgate.net/publication/341447328_La_Educacion_Superior_en_los_tiempos_del_Covid19_impactos_inmediatos_acciones_experiencias_y_recomendaciones.
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Senko, C., & Miles, K. (2008). Pursuing their own learning agenda: How mastery-oriented students jeopardize their class performance. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 561-583. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.12.001>
- Silió, E. (11 de mayo del 2020). Coronavirus: Me da más ansiedad la universidad que la pandemia. *El País*. <https://elpais.com/sociedad/2020-05-11/me-da-mas-ansiedad-la-universidad-que-la-pandemia.html>
- Sirois, F., Molnar, D., Hirsch, J., & Back, M. (2017). A meta-analytic and conceptual update on the associations between procrastination and multidimensional perfectionism. *European Journal of Personality*, 31(2), 137-159. <https://doi.org/10.1002/per.2098>
- Shannon, S., Brick, N., Prentice, G., & Breslin, G. (2023). The influence of athletes' psychological needs on motivation, burnout, and well-being: A test of self-determination theory. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 17(4), 409-428. <https://doi.org/10.1123/jcsp.2022-0004>
- Slaney, R., Rice, K., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. (2001). The revised almost perfect scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(3), 130-145. <https://doi.org/10.1080/07481756.2002.12069030>

- Stoeber, J. (2018). The psychology of perfectionism: Critical Issues, open questions and Future directions. En J. Stoeber (Ed.), *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications* (pp. 333–352). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Stoeber, J. (2012). Perfectionism and performance. En M. Murphy (Ed.) *The Oxford handbook of sport and performance psychology*(pp.294-306). Oxford University Press
- Stoeber, J., & Childs, J. (2011) Perfectionism. En R. Levesque, (Ed.) *Encyclopedia of adolescence*. Springer.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and social psychology review*, 10(4), 295-319. <https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004>
- Stoeber, J., Lavinia, D., & Madigan, D. (2017). Perfectionism: A motivational perspective. En J. Stoeber (Ed). *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications* (págs. 19-43). Routedge.
- Urquijo, I., y Extremera, N. (2017). Satisfacción académica en la universidad: relaciones entre inteligencia emocional y engagement académico. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 15(43), 553-573. <https://doi.org/10.25115/ejrep.43.16064>
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of psychotherapy integration*, 23(3), 263-280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion* 44, 1–31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 671-688. <https://doi.org/10.1037/a0015083>
- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Muynck, G., Haerens, L., Patall, E., & Reeve, J. (2018). Fostering personal meaning and self-relevance: A self-determination theory perspective on internalization. *Journal of Experimental Education*, 86(1), 30–49. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1381067>
- Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A., Matos, L., & Pérez, M. (2019). Motivational profiles related to the academic satisfaction of university students. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 35(3), 464-471. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.3.320441>
- Vicente, C., y Diez Canseco M. (2021). COVID y la educación no presencial: Aportes desde el proceso de enseñanza y aprendizaje en la carrera de diseño industrial de una

universidad de Lima. *En Blanco & Negro*, 11(1), 199-217.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/23202>

- Vicent, M., Sanmartín, R., Vásconez-Rubio, O., & García-Fernández, J. (2020). Perfectionism profiles and motivation to exercise based on self-determination theory. *International journal of environmental research and public health*, 17(9), Artículo 3206.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17093206>
- Vink, K., & Raudsepp, L. (2018). Perfectionistic strivings, motivation and engagement in sport-specific activities among adolescent team athletes. *Perceptual and motor skills*, 125(3), 596-611. <https://doi.org/10.1177/003151251876583>
- Walker, K., & Koralesky, K. (2021). Student and instructor perceptions of engagement after the rapid online transition of teaching due to COVID-19. *Natural Sciences Education*, 50(1), 1-10. <https://doi.org/10.1002/nse2.20038>
- Watson, J. (2017). Establishing evidence for internal structure using exploratory factor analysis. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 50(4), 232-238. <https://doi.org/10.1080/07481756.2017.1336931>
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and individual differences*, 43(6), 1529-1540.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.04.010>

Apéndices

Apéndice A Consentimiento Informado

La presente investigación está a cargo de Jorge Ignacio Rosas Tamayo, estudiante de la facultad de psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, para el desarrollo de su tesis de pregrado, la cual es supervisada por la Mg. Ana Cecilia Ferreyra Díaz, docente de la misma universidad.

El objetivo de la investigación es explorar acerca de las vivencias o experiencias vinculadas a la educación en modalidad virtual o no presencial en tiempos de pandemia por la COVID-19 en estudiantes universitarios. La participación en el presente estudio es totalmente voluntaria y la información brindada será trabajada con una absoluta confidencialidad.

Si opta por participar en este estudio, se procederá al llenado de una ficha de datos y un cuestionario cuya duración tiene entre 15 a 20 minutos aproximadamente. Igualmente, se podrá retirar en cualquier momento sin perjuicio alguno. Asimismo, si participa puede recibir los resultados de esta investigación una vez analizados.

Si tiene alguna duda acerca de la investigación puede escribir al correo a20162347@pucp.edu.pe el cual pertenece al autor de la presente investigación.

Muchas Gracias

_____ Acepto participar

_____ No acepto participar

Si desea recibir una devolución de resultados escriba su correo: _____

Apéndice B Ficha Sociodemográfica

Edad: _____

Sexo: Hombre _____ Mujer _____ Otro _____

¿En qué facultad te encuentras?: _____

Contando el ciclo actual, ¿Cuántos ciclos llevas estudiando en la universidad desde que ingreso? (número): _____

Contando el ciclo actual, ¿Cuántos ciclos has llevado en la modalidad virtual desde el 2020-1? (número): _____

¿Estás estudiando actualmente en la modalidad virtual en la universidad? Sí _____ No _____

¿En cuántos cursos te has matriculado? (número) _____

¿Has sido o alguien de tu entorno cercano ha sido diagnosticado con COVID-19 alguna vez? Sí _____ No _____

¿Crees que ese diagnóstico ha influido en tú desenvolvimiento académico? Sí _____ No _____

