



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

**ESTRÉS, PERFECCIONISMO Y RESILIENCIA EN ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS DE ARTES**

**TUTORA:**

MARIEMMA ANTOR

**AUTORAS:**

ASTRID PARRA

ANDREA RODRIGUES

**CARACAS, FEBRERO DE 2015**



**Universidad Central de Venezuela**  
**Facultad de Humanidades y Educación**  
**Escuela de Psicología**  
**Departamento de Psicología Clínica**

**Estrés, Perfeccionismo y Resiliencia en Estudiantes Universitarios de Artes**  
(Trabajo de investigación presentado ante la Escuela de Psicología, como requisito parcial para obtener el título de Licenciado(a) en Psicología)

**Tutora:**  
Mariemma Antor

**Autoras:**  
Astrid Parra  
Andrea Rodrigues

**Caracas, febrero de 2015**

---

<sup>1</sup> Astrid Parra y Andrea Rodrigues, Departamento de Psicología Clínica, Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela. Para correspondencia con relación al presente trabajo de investigación, favor comunicarse a las siguientes direcciones: aspa1912@gmail.com y/o andrea\_rodrigues7@hotmail.com

### **Agradecimientos**

En principio, dedicamos esta investigación a Dios y a la Virgen, por mostrarnos el camino a seguir y guiarnos durante todo su recorrido, ya que si no fuera por ellos no nos encontraríamos aquí hoy en día disfrutando del maravilloso mundo de la Psicología.

A nuestros padres, amigos y demás familiares, por el apoyo moral, por creer en nosotras y alentarnos en los momentos más difíciles.

A nuestra tutora Mariemma Antor, por ser nuestra guía y soporte en todo momento, por su amistad, comprensión, dedicación y por el valioso esfuerzo aportado para que se ejecutara esta investigación, le tenemos un inmenso cariño.

A Lino Do Rego, por ser nuestro apoyo incondicional y un ejemplo de constancia y esfuerzo, demostrándonos que querer es poder.

A nuestra amada “UCV”, por acogernos y hacernos sentir como en nuestra segunda casa durante los años de nuestra formación profesional.

A todos los profesores de la Escuela de Psicología, por haber estado involucrados en nuestro proceso de formación.

A la Escuela de Artes de la UCV, al director Juanfrancisco Sans y sus estudiantes, por habernos abierto sus puertas para poder llevar a cabo la administración de las pruebas que se utilizaron en el estudio.

A todas y cada una de las personas que de manera cercana o lejana, estuvieron siempre aquí acompañándonos.

A todos ustedes:

¡Gracias!

**Estrés, Perfeccionismo y Resiliencia en Estudiantes Universitarios de Artes****Astrid Parra y Andrea Rodrigues****aspa1912@gmail.com y andrea\_rodrigues7@hotmail.com****Febrero, 2015****Resumen**

Esta investigación tuvo como propósito evaluar la relación entre estrés, perfeccionismo y resiliencia en estudiantes universitarios de Artes. El tipo de investigación fue descriptiva-correlacional y se correspondió con un diseño no experimental transeccional. La muestra estuvo conformada por 146 estudiantes, de ambos sexos (87 varones y 59 hembras), cuya participación fue voluntaria. Para la medición de las variables se utilizaron tres escalas: el Cuestionario de Estrés Percibido (Sanz-Carrillo, García-Campayo, Rubio, Santed y Montoro, 2002), el Inventario de Perfeccionismo INVEPER-UCV (Aguilar, Báez, Barroeta, y Colmenares, 2012), y la Escala de Resiliencia SV-RES (Pineda, 2011), las cuales fueron administradas simultáneamente a los estudiantes en las instalaciones de la Escuela de Artes de la UCV y a través del link <https://docs.google.com> que fue enviado por Facebook a los miembros de diferentes Escuelas de Artes del país. Se procedió al análisis de los resultados mediante el programa SPSS versión 22. A través del análisis descriptivo se hallaron los siguientes resultados: entre las situaciones consideradas como más estresantes se destacaron “tener demasiadas cosas que hacer” (sobrecarga), “sentir que tiene prisa” (tensión, irritabilidad y fatiga) y “tener miedo del futuro” (miedo y ansiedad); en perfeccionismo “disfrutar esforzándose en aquello que se propone aunque lo considere difícil”, “incluso cuando hace un trabajo muy cuidadosamente sentir que puede quedar mejor” (perfeccionismo hacia sí mismo) y “los compañeros(as) de la universidad tienen elevadas expectativas sobre el futuro” (perfeccionismo prescrito socialmente); y en resiliencia “estar seguro(a) en el ambiente en que vive” (autonomía), “estar satisfecho(a) con las relaciones afectivas” (satisfacción) y “poder hablar de las emociones” (afectividad). Para establecer las asociaciones entre las variables en cuestión se utilizó el coeficiente producto-momento de Pearson. Se encontraron asociaciones estadísticamente significativas ( $p=0,05$ ) ( $p=0,01$ ) entre niveles de estrés, perfeccionismo y resiliencia, es decir, bajos niveles de estrés se asociaron con bajos niveles de perfeccionismo y altos niveles de resiliencia; mientras que altos niveles de estrés se asociaron con altos niveles de perfeccionismo y bajos niveles de resiliencia. Se concluyó que en esta muestra el estrés incide directamente en el perfeccionismo e inversamente en la resiliencia; y el perfeccionismo está asociado inversamente con la resiliencia.

**Palabras Claves:** estudiantes universitarios de Artes, estrés, perfeccionismo, resiliencia.

**Stress, Perfectionism and Resilience in College Students of Arts****Abstract**

This research aimed to evaluate the relationship between the variables stress, perfectionism and resilience among college students of Arts. It was descriptive-correlational investigation which and corresponded to a non-experimental design. The sample consisted of 146 voluntary students of both sexes (87 Males and 59 Females). To measure the variables three scales - Perceived Stress Questionnaire (Sanz –Carrillo, García-Campayo, Rubio, Santed y Montoro, 2002), Perfectionism Inventory INVEPER-UCV (Aguilar, Báez, Barroeta y Colmenares, 2012) and Resilience Scale SV- RES (Pineda, 2011) - were simultaneously administered to students in the facilities of the School of Arts at the Central University of Venezuela and through the link [https:// docs.google.com](https://docs.google.com) sent by Facebook to members of different Schools of Arts in Venezuela. We analyzed the results using SPSS version 22 program. Through the descriptive analysis, the following results were found: among the situations considered more stressful were "having too much to do" (overload), "feel in a hurry" (tension, irritability and fatigue) and "afraid of the future" (fear and anxiety). In regard to perfectionism "enjoy striving to achieve goals even if it is difficult", "even when you work very carefully you feel that it can be better" (self-perfectionism) and "partner(s) of the university have high expectations of the future" (socially prescribed perfectionism). With respect to resilience "feel sure in the environment in which one lives" (autonomy), "be satisfied with affective relations" (satisfaction) and "to speak of emotions" (affection). The Pearson product-moment coefficient was used to establish associations between variables in question. Results revealed statistically significant associations ( $p= 0,05$ ) ( $p= 0,01$ ) between levels of stress, perfectionism and resilience, that is low levels of stress were associated with low levels of perfectionism and high levels of resilience. Whereas high levels of stress were associated with high levels of perfectionism and low levels of resilience. It was concluded that in this sample stress directly affects perfectionism but doesn't affect resilience; and perfectionism is inversely associated with resilience.

**Keywords:** college students in Arts, stress, perfectionism, resilience.

**Índice de Contenido**

<b>Agradecimientos</b>	<b>iii</b>
<b>Resumen</b>	<b>iv</b>
<b>Abstract</b>	<b>v</b>
<b>I. Introducción</b>	<b>1</b>
<b>II. Marco Teórico</b>	<b>3</b>
2.1. Estrés en Estudiantes Universitarios de Artes	3
2.2. Perfeccionismo en Estudiantes Universitarios de Artes	7
2.3. Resiliencia en Estudiantes Universitarios de Artes	12
<b>III. Planteamiento del Problema</b>	<b>21</b>
3.1. Objetivos	23
3.1.1. Objetivo general.	23
3.1.2. Objetivos específicos.	23
<b>IV. Método</b>	<b>24</b>
4.1. Tipo de Investigación	24
4.2. Diseño de Investigación	24
4.3. Muestra	25
4.4. Sistema de Variables	28
4.1.1. Estrés.	28
4.1.2. Perfeccionismo.	30
4.1.3. Resiliencia.	31
4.5. Materiales	34
4.6. Procedimiento	34
4.6.1. Fase preparatoria.	34
4.6.2. Trabajo de campo.	35
4.6.3. Fase de análisis.	35
<b>V. Análisis y Discusión de Resultados</b>	<b>36</b>
<b>VI. Conclusiones</b>	<b>68</b>
<b>VII. Limitaciones y Recomendaciones</b>	<b>70</b>
<b>Referencias</b>	<b>72</b>
<b>Anexos</b>	<b>75</b>

### Índice de Tablas

Tabla 1	<i>Distribución de la muestra en función de la universidad de donde provienen los estudiantes universitarios de Artes y la forma de contacto.</i>	25
Tabla 2	<i>Distribución de la muestra en función de la especialidad de los estudiantes universitarios de UNEARTE y el semestre que cursan.</i>	26
Tabla 3	<i>Distribución de la muestra en función de la especialidad de los estudiantes universitarios de la UCV, contactados a través de las redes sociales y el semestre que cursan.</i>	26
Tabla 4	<i>Distribución de la muestra en función de los estudiantes universitarios de otras universidades y el semestre que cursan.</i>	26
Tabla 5	<i>Distribución de la muestra en función de la especialidad de los estudiantes universitarios de la UCV y el semestre que cursan.</i>	26
Tabla 6	<i>Distribución de las dimensiones en función de los ítems del PSQ.</i>	28
Tabla 7	<i>Distribución de las dimensiones en función de los ítems del INVEPER-UCV.</i>	31
Tabla 8	<i>Distribución de las dimensiones en función de los ítems del SV-RES.</i>	34
Tabla 9	<i>Estadísticos descriptivos de estrés percibido, perfeccionismo académico y resiliencia en los estudiantes universitarios de Artes</i>	36
Tabla 10	<i>Situaciones percibidas como más estresantes.</i>	39
Tabla 11	<i>Situaciones percibidas como menos estresantes.</i>	39
Tabla 12	<i>Ítems más calificados con la opción “totalmente de acuerdo” en el INVEPER-UCV.</i>	41
Tabla 13	<i>Ítems más calificados con la opción “totalmente en desacuerdo” en el INVEPER-UCV.</i>	41
Tabla 14	<i>Ítems más respondidos con la opción de respuesta “muy de acuerdo” en el SV-RES.</i>	43
Tabla 15	<i>Ítems más respondidos con la opción de respuesta “muy en desacuerdo” en el SV-RES.</i>	43
Tabla 16	<i>Matriz de correlaciones entre estrés percibido y sus dimensiones.</i>	46

Tabla 17	<i>Matriz de correlaciones entre perfeccionismo académico y sus dimensiones.</i>	48
Tabla 18	<i>Matriz de correlaciones entre resiliencia y sus dimensiones.</i>	51
Tabla 19	<i>Matriz de correlaciones entre estrés percibido y perfeccionismo académico.</i>	56
Tabla 20	<i>Matriz de correlaciones entre estrés percibido y resiliencia.</i>	60
Tabla 21	<i>Matriz de correlaciones entre perfeccionismo académico y resiliencia.</i>	65



## Índice de Figuras

<b><i>Figura 1.</i></b>	<b>Distribución de la muestra en función de la universidad de donde proviene los estudiantes universitarios de Artes y la forma de contacto.</b>	<b>27</b>
-------------------------	--	-----------

**Índice de Anexos**

<b>Anexo A</b>	<b>Cuestionario de Estrés Percibido (PSQ)</b>	<b>76</b>
<b>Anexo B</b>	<b>Inventario de Perfeccionismo (INVEPER- UCV)</b>	<b>78</b>
<b>Anexo C</b>	<b>Escala de Resiliencia (SV-RES)</b>	<b>79</b>
<b>Anexo D</b>	<b>Carta al Director de la Escuela de Artes de la UCV</b>	<b>81</b>
<b>Anexo E</b>	<b>Carta de Invitación a los Estudiantes Universitarios de Artes</b>	<b>82</b>
<b>Anexo F</b>	<b>Matriz de Correlaciones de Estrés, Perfeccionismo y Resiliencia</b>	<b>83</b>

## I. Introducción

La presente investigación se enmarca en el campo de la psicología de la salud, considerada como el producto de una nueva forma de pensamiento en el área de la salud y se define como la dimensión psicosocial en el proceso salud-enfermedad en los niveles conceptual, metodológico y en la organización de los servicios de atención a la población (Martín, 2007).

La psicología de la salud se refiere a un “campo de actuación profesional en el que los psicólogos poseen tanto los conocimientos (saber acerca de las cosas) como las competencias (saber hacer las cosas de modo eficiente) indispensables para cumplir con las funciones de investigación, prevención y rehabilitación, con especial énfasis en la investigación sobre cuáles y cómo las variables psicológicas facilitan o dificultan la práctica de los comportamientos instrumentales, de riesgo o prevención, con el objeto de prevenir una enfermedad y promover la salud” (Piña y Rivera, 2006, p. 673).

La psicología de la salud centra su interés en el estudio de algunas variables enmarcadas en ciertas enfermedades, como: cáncer, diabetes, depresión, ansiedad y el fenómeno del estrés que tiene particular importancia en esta investigación.

El estrés es definido por Lazarus y Folkman (1986, p. 43) como “una relación particular entre el entorno y el individuo que es evaluada por aquel como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar”. Diversas han sido las poblaciones consideradas en las investigaciones, que se han realizado sobre este fenómeno, una de ellas la de los estudiantes universitarios, de gran relevancia por sus características y por todas las situaciones estresantes a las cuales se ven expuestos, tales como el miedo a los exámenes, a una ejecución imperfecta, entre otras (Álvarez, Aguilar y Lorenzo, 2012). Tales situaciones, pueden variar en términos de su fuerza o intensidad, en función de la carrera que cursan. En el caso particular de esta investigación, el foco se centra en los estudiantes universitarios que cursan la carrera de Artes. En esta carrera, los estudiantes adoptan distintos roles que van relacionados con sus intereses personales. Dentro de tales roles, que de aquí se desprenden, se encuentran: bailarines, guionistas, cineastas, escultores, pintores, músicos, actores, entre otros (S. González, comunicación personal, 1 de julio de 2014).

Estos roles que ejercen los estudiantes universitarios de Artes, requieren un buen manejo de sus ejecuciones, pues una vez que se ponen en escena, tienen como fin agradarle al público que los observa. Este público evalúa lo que ve y califica mediante aplausos, comentarios y tributos (en caso de gustarles lo que ven) o de rechazo (cuando no les gusta lo que observan). Estas circunstancias pueden hacer que los estudiantes universitarios de Artes, puedan exacerbar sus características perfeccionistas (autoexigencia, competitividad, etc.) ya que deben tener una buena actuación, lo que puede desencadenar estrés. Para el adecuado manejo de este fenómeno, se requiere que los estudiantes logren ser resilientes (entendiendo la resiliencia como la capacidad humana de enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad), para que puedan facilitar la rápida adaptación de ellos a situaciones estresantes (C. Martínez, comunicación personal, 1 de julio de 2014).

Estas variables: estrés, perfeccionismo y resiliencia se proponen como punto focal en la presente investigación, por lo cual se hará una reseña de las mismas en términos de su conceptualización y de las evidencias empíricas, centrando la atención en la manifestación de las mismas en estudiantes universitarios de Artes.

Como producto de dicha revisión, se propone el problema y los objetivos de investigación; el método para la recolección de datos, su análisis y la discusión de los resultados a la luz del marco teórico.

## II. Marco Teórico

### 2.1. Estrés en Estudiantes Universitarios de Artes

El uso del término estrés se ha popularizado sin que la mayoría de las personas tengan claro el concepto del mismo, a pesar de que en el ámbito de la salud es uno de los conceptos más considerado y estudiado. Al revisar la amplia literatura sobre el tema, se encuentran diversas propuestas desde distintos ámbitos de disciplinas científicas, algunas de las cuales abordan el concepto de estrés como estímulo, respuesta o efecto. Una definición clásica del estrés, fue propuesta por Lazarus y Folkman (1986), quienes lo describen como “una relación particular entre el entorno y el individuo que es evaluada por aquel como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (p. 43). Al ser el estrés un proceso multidimensional y complejo, engloba el sistema de respuestas del individuo a nivel fisiológico, cognitivo- afectivo y conductual; por consiguiente, un grado elevado de estrés altera el sistema de respuestas del sujeto en estos niveles (Román, Ortiz y Hernández, 2008).

Este fenómeno puede contribuir con una variedad de desórdenes físicos, tales como: presión sanguínea alta, asma, diabetes, migraña, enfermedades frecuentes, insomnio, fatiga persistente, etc. A nivel de los desórdenes psicológicos puede provocar sentimientos de frustración, rabia, conflicto, presión, miedo, daño, tristeza, insuficiencia, culpa, soledad o confusión. Entre los síntomas asociados se hallan: ansiedad, depresión, pérdida de concentración, modelos de conducta desadaptativos, dependencia de sustancias químicas, pérdida de la concentración y abuso de alcohol.

En cuanto a los desórdenes sociales, es posible decir que las consecuencias negativas del estrés para la salud, se experimentan con mucha frecuencia en estudiantes de todas las edades y niveles, y acontece en las instituciones educativas. Según investigaciones sobre este tema, Ranjita y Castillo (2004; cp. Román y cols., 2008) plantean que los estudiantes universitarios muestran una mayor presencia de estrés en comparación con los de educación secundaria o estudios técnicos, lo cual concuerda con Martín (2007), quien expone que dicho fenómeno implica la consideración de variables interrelacionadas como: experiencia subjetiva de estrés, estresores, moderadores del

estrés y efectos del estrés. Todos estos elementos se manifiestan en un mismo ambiente: la universidad.

Las actividades académicas propias del ambiente universitario, generan una significativa fuente de estrés para los estudiantes y pueden influir sobre su salud, sus conductas, su bienestar psicológico y físico, y tener efectos en su rendimiento académico (Feldman y cols., 2008).

Con respecto a las influencias sobre la vida cotidiana, Román y cols. (2008) explican cómo el estrés se expresa en tres planos diferentes. En el plano fisiológico cuando, en situaciones percibidas como estresantes, ocurre una depresión en el sistema inmunitario y, por consiguiente, se multiplican las probabilidades de adquirir una enfermedad. Con respecto al plano cognitivo, las emociones y la valoración de la realidad cambian desde antes de la realización de las evaluaciones hasta el conocimiento de las calificaciones. Y por último, en el plano conductual, los estudiantes se ven afectados gracias a que a medida que se aproximan las evaluaciones, estos suelen aumentar la frecuencia de hábitos poco saludables como disminución o exceso de consumo de alimentos, aumento de consumo de cafeína, tabaco, sustancias psicoactivas como excitantes, ingestión de tranquilizantes y disminución de las horas de sueño (Martín, 2007).

Por consiguiente, se puede considerar que las situaciones donde se manifiestan, mayormente, estas expresiones del estrés son múltiples en la vida académica. Se pueden señalar como sucesos estresores de gran impacto: competitividad grupal, exceso de responsabilidad, intervención en el aula (responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas, participar en coloquios), acudir a la oficina del profesor en horas de tutorías, ambiente físico desagradable, cronograma de actividades, presentación de evaluaciones, espera por los resultados de las evaluaciones, estudiar para evaluaciones próximas, obtención de calificaciones deficientes, tiempo insuficiente para cumplir con las asignaciones, sobrecarga académica (excesivo número de créditos, trabajos obligatorios para aprobar las asignaturas que implican búsqueda de material bibliográfico y redactar los trabajos), falta de reforzadores, masificación de las aulas y problemas con los profesores y compañeros (Feldman y cols., 2008).

Además, las universidades y los institutos universitarios a nivel nacional e internacional han recorrido un largo camino desde que el estudiante era escaso en las sociedades, hasta que el aspirante a licenciado prolifera en la actualidad. El cambio de la universidad de élite (tanto social como institucional) a la universidad de masas, ha introducido algunos elementos potencialmente provocadores de estrés. De ellos, sin duda, uno de los más relevantes es el de la competitividad. Son muchos los estudiantes y no tantas las oportunidades del mercado laboral. Ello hace, que ser de los mejores sea un objetivo que los estudiantes (sobre todo los de los últimos cursos) se plantean por encima, incluso de la adquisición de conocimientos. Por otro lado, la exigencia académica y los hábitos de trabajo adquiridos en los escalones más bajos del sistema educativo, no siempre ayudan a la adaptación natural del estudiante, al ámbito universitario (Polo, Hernández y Poza, 1996).

Ahora bien, resulta en primera instancia relevante el grupo de estudiantes que ingresa por primera vez en las universidades o institutos universitarios a nivel nacional e internacional. Así, con la entrada al mundo universitario, los estudiantes se encuentran con la necesidad de establecer un cambio de perspectiva en su conducta para adaptarse al nuevo entorno. La entrada en la universidad (con los cambios que esto supone) representa un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el individuo puede experimentar, aunque sólo sea transitoriamente, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés y, en último término, potencial generador, con otros factores, del fracaso académico universitario (Polo y cols., 1996).

Líneas precedentes señalan que la población de estudiantes que cursa distintas carreras dictadas y ofertadas en las universidades e institutos universitarios a nivel nacional e internacional, enfrenta algunas demandas. Las diferentes exigencias asociadas a cada una de las carreras, en conjunto con las características de estos estudiantes, podría asomar la posibilidad de estudiar las conductas, las variables y/o los factores de cada muestra en particular. Respecto a esto, los estudiantes universitarios de Artes poseen una manera muy compleja de resolver los conflictos lo cual no les permite lidiar eficazmente con varias situaciones de la vida diaria (Peiró, s/f).

Asimismo, los estudiantes universitarios de Artes son individuos que reivindican procesos relacionados con la intuición, la imaginación, la sensibilidad, el sentimiento y la

emoción como elementos fundamentales de la experiencia del Arte, siendo capaces de responder a cambios socio-históricos y culturales, y propiciándose en la formación integral, el conocimiento, el saber y la praxis artística en todas sus manifestaciones, formas y enfoques (Universidad Nacional Experimental de las Artes, 2008).

Según Martín, Agut y Mayoral (2002), lo que caracteriza a estos estudiantes universitarios es el temperamento en el que se encuentra una alta búsqueda de novedades, una escasa evitación de riesgos, una alta dependencia de recompensas y una alta persistencia. También se encuentra una alta autodirectividad, cooperatividad y autotranscendencia. En este sentido, investigaciones realizadas por Feldman (1992), indican que un estudiante universitario de Artes sería una persona que ejercerá las bellas artes. Hay dos tipos de estudiantes universitarios de Artes: los virtuosos y los creadores; los virtuosos, a través del estudio, la persistencia y el aprendizaje, logran la perfección en la interpretación artística; los creadores están constantemente en la búsqueda de lo nuevo, de aportar nuevas ideas y no dependen en gran medida de la práctica o el estudio.

Dicho autor afirma que los estudiantes universitarios de Artes virtuosos, presentan problemas psicológicos que se relacionan con una dificultad de manejo del estrés, problemas de adaptación y de ajuste, ansiedad de ejecución y angustia. Los estudiantes universitarios de Artes creadores, presentan problemas psicológicos de tipo afectivos, como depresión, inhibición de la capacidad creativa y aceptación o no de sus nuevas ideas.

Para los efectos de esta investigación, el concepto de estrés utilizado fue el propuesto por Lazarus y Folkman (1986), definido como “una relación particular entre el individuo y el ambiente, que es evaluada por aquel como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (p. 43).

A partir de lo descrito en líneas precedentes, es pertinente resaltar que en la carrera de Artes, debido a las exigencias y los altos niveles de competitividad, sus características y las variables que influyen en los individuos que la estudian, son diversas las investigaciones llevadas a cabo, y que han centrado su atención en características de la imagen mental y rendimiento académico (Campos, González y Pérez-Fabello, 2001); comportamientos sexuales y reconocimientos sindrómicos de las infecciones de transmisión sexual en estudiantes cubanos de Escuelas de Artes y Deportes (Calero,



Vázquez y Domínguez, 2010); y ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las Artes Visuales (Eisner, 2002). Al respecto, se han hallado escasas investigaciones publicadas donde se han encontrado como constructos el estrés (antes definido y explicado), el perfeccionismo y la resiliencia, siendo variables de interés en la presente investigación y de las cuales se comentará seguidamente.

## **2.2. Perfeccionismo en Estudiantes Universitarios de Artes**

El perfeccionismo es definido, según Hewitt y Flett (1991), como una conducta caracterizada por plantear objetivos, para sí mismo o para los demás, muy difíciles de cumplir, acompañado de una gran exigencia y/o valoración excesivamente crítica del desempeño y/o preocupación por cometer errores, y/o por un pleno convencimiento de que los demás esperan resultados excepcionales derivados del rendimiento personal. Dichos autores distinguen tres dimensiones del perfeccionismo:

1. El perfeccionismo orientado hacia sí mismo, incluye comportamientos basados en un conjunto de metas no realistas que se mantienen casi dogmáticamente e involucran una evaluación minuciosa del propio comportamiento, un elevado nivel de crítica personal y censura de determinadas conductas con el fin de evitar situaciones de fracaso.
2. El perfeccionismo orientado a otros, involucra un conjunto de creencias y expectativas acerca de la capacidad de los demás. Tiene que ver con la aplicación de altas normas y metas no realistas a otras personas significativas, lo que se suma a un elevado nivel de crítica y constante evaluación del desempeño de aquellas.
3. El perfeccionismo prescrito socialmente, involucra la necesidad de cumplir con las expectativas prescritas por otros significativos. Tiene que ver con la percepción de que otros significativos mantienen expectativas exageradas e irreales hacia uno, que son difíciles y hasta imposibles de cumplir, pero que deben alcanzarse para lograr la aprobación y aceptación.

Desde diferentes corrientes de la psicología de la salud se ha tratado de explicar el origen del perfeccionismo. Casi existe un acuerdo inter-teórico en la consideración de dos períodos claves en el aprendizaje o rechazo del perfeccionismo: (a) la niñez, durante la cual se formalizan los principales hábitos del comportamiento, y (b) la adolescencia,

donde se experimenta una mayor madurez psicológica y se es más consciente de sí mismo y del entorno. Esta fase es particularmente fértil para el desarrollo del perfeccionismo socialmente prescrito (Bermejo, 2009; cp. Aguilar, Báez, Barroeta y Colmenares, 2012).

Este constructo, es concebido en la actualidad como específico a situaciones o dominios en particular, pudiendo ejercer una influencia tanto adaptativa como desadaptativa sobre la cognición, el afecto y la conducta. Se puede definir brevemente como el esfuerzo del sujeto por lograr estándares elevados.

Asimismo, el perfeccionismo se encuentra asociado a psicopatologías. El perfeccionismo juega un rol importante como factor de riesgo para el desarrollo de la depresión. De igual manera, a medida que el perfeccionismo aumenta, la asociación con ansiedad y depresión resulta más sólida. También, algunas dimensiones específicas de perfeccionismo interactúan con el estrés, generando incrementos en sintomatología depresiva o afecto negativo. Si bien, tradicionalmente se consideró un rasgo caracterológico esencialmente negativo, hoy en día se sugiere un aspecto positivo del fenómeno. Actualmente, se evalúa el perfeccionismo en tres subescalas: los altos estándares, el orden, y la percepción de la discrepancia.

Con respecto al concepto de discrepancia, definido como la percepción que tiene el individuo de que no está alcanzando sus propios estándares, ha sido considerado como representativo del aspecto negativo del perfeccionismo. Puede ser una medida de gran utilidad clínica, puesto que la discrepancia contribuye a discriminar entre individuos perfeccionistas adaptativos y desadaptativos. Esta dimensión del perfeccionismo ha sido vinculada a medidas de estrés, como depresión.

Por el contrario, la subescala altos estándares, ha sido asociada positivamente a medidas de autoestima y estilos de afrontamiento adaptativos. No son los estándares elevados que hacen de una persona un perfeccionista, ni su desempeño real, sino la observación de la distancia entre ambos, es decir, su discrepancia. La distinción entre los distintos perfiles de perfeccionismo también se ha realizado mediante un análisis, utilizando las escalas disponibles de perfeccionismo, dando como resultado, en todos los casos, soluciones, donde se han agrupado sujetos perfeccionistas saludables, disfuncionales y no perfeccionistas; proporcionando ventajas adaptativas para los perfiles

perfeccionistas saludables (por ejemplo mejor criterio de realidad, mejor integración académica) y desventajas para los desadaptativos (por ejemplo, depresión).

No obstante, la relevancia de este constructo en relación a la población estudiantil ha sido destacada. Casi el 70 % de la población universitaria evaluada presenta rasgos perfeccionistas. En poblaciones culturalmente diversas de estudiantes, se ha hallado que los puntajes elevados de discrepancia están negativamente relacionados con la satisfacción con la vida y positivamente relacionados con depresión y soledad. Se ha subrayado asimismo, la asociación del perfeccionismo con creencias irracionales que contribuyen al estrés entre adolescentes estudiantes (Arana, Scappatura, Lago y Keegan, 2007).

En resumen, los perfeccionistas adaptativos, son aquellos que se manejan con altos estándares; en cambio, los perfeccionistas desadaptativos sufren, se preocupan, suelen deprimirse y están insatisfechos con ellos mismos y su desempeño, suelen manejarse con la idea de evitar el fracaso, más que con la de conseguir el éxito (Arana, Scappatura, Lago y Keegan, 2007).

Por lo tanto, el perfeccionismo negativo asocia una amplia variedad de trastornos, tales como depresión, ansiedad, estrés, distrés psicológico, trastorno obsesivo compulsivo de la personalidad, trastornos de alimentación (sobre todo anorexia nerviosa), ideación e intentos suicidas, ataques de pánico, fobia social, baja autoestima, entre otros. El perfeccionismo también puede jugar un papel importante en otras formas de psicopatología como el alcoholismo y la disfunción eréctil, desórdenes psicosomáticos como el síndrome de colon irritable y la colitis ulcerosa, también la fibromialgia, la fatiga crónica, los dolores de abdomen, la dispepsia gástrica, la aerofagia, el hipo, la dermatitis, el asma, la tos compulsiva, las contracturas musculares, las jaquecas, las cefaleas tensionales y las dificultades coronarias (Bermejo, 2009; cp. Aguilar y cols., 2012). La literatura proporciona suficiente evidencia como para apoyar la idea de que los individuos perfeccionistas, actúan como factor de riesgo para la salud física, mental y emocional, razón por la cual, se está ante la necesidad de planear estrategias terapéuticas para el abordaje de la problemática y la prevención de trastornos a largo plazo.

Tomando en cuenta lo anteriormente señalado, se puede realizar una diferenciación entre el perfeccionismo que es conceptual y empíricamente distinguible de

la autopresentación perfeccionista. El perfeccionismo implica la exigencia de que uno mismo o los demás deben, en realidad, ser perfectos. Por su parte, la autopresentación perfeccionista implica la promoción de una supuesta perfección a los demás y/o esconder las imperfecciones percibidas; en segundo lugar, el perfeccionismo como atributo especifica el origen de las demandas perfeccionistas, mientras que la autopresentación perfeccionista implica la expresión externa y pública del perfeccionismo; en tercer lugar, el deseo de ser realmente perfecto (como en el perfeccionismo auto-orientado) puede implicar el deseo de parecerlo ante los demás (como en el caso de la autopromoción perfeccionista), pero el primero no implica necesariamente este último y viceversa; en cuarto lugar, el perfeccionismo se centra en las actitudes y disposiciones típicas de los perfeccionistas, mientras que la autopresentación se centra en cómo los perfeccionistas manifiestan su perfección en un contexto interpersonal; en quinto y último lugar, los resultados que surgen de las investigaciones con diversas poblaciones (estudiantes universitarios, pacientes psiquiátricos) han demostrado que se trata de concepciones distintas (Hewitt y cols., 2003).

De acuerdo con el razonamiento de Sherry, Hewitt, Flett y Lee-Baggle (2007), los perfeccionistas prescritos socialmente, son más propensos a aceptar y menos propensos a rechazar los factores culturales e interpersonales. La obtención y el mantenimiento del atractivo físico son parte integral de la autopromoción perfeccionista porque tal condición promueve la inclusión social y el bienestar económico. Además, los perfeccionistas son individuos hipercompetitivos que vigilan muy de cerca su estatus social. Tanto los perfeccionistas socialmente prescritos como los autopromotores están interesados por la inclusión social. Los perfeccionistas suscriben la creencia de que si optimizan su apariencia, entonces mejorarán sus vidas, sin embargo, también están atentos a las expectativas de los demás, a quienes perciben como críticos y juzgadores.

Debido a las implicaciones de este constructo y las características que a él le competen, diversas han sido las investigaciones que se han realizado pese a lo novedoso del mismo. Particularmente, en estudiantes universitarios se han llevado a cabo estudios relacionados con la imagen corporal y trastornos alimentarios, debido a las demandas y exigencias que se observan en esta población (Galarsi, Ledezma, De Bortoli y Correche, 2009).

Los estudiantes universitarios, en este caso los de Artes, deben esmerarse por mostrar la perfección. Particularmente, se ven enfrentados a grandes urgencias en términos de responsabilidades para cumplir tareas y hacer trabajos en equipo. Al mismo tiempo, son sometidos a un jurado para la evaluación de la expresión corporal, en la cual se les hace difícil desarrollar algunas características individuales como ser más resilientes y presentar una alta tolerancia a la frustración porque son sometidos a una crítica constante (por ejemplo, los estudiantes de danza). Además les enseñan a ser perfeccionistas, ya que las exigencias presentes en su entorno, tienen que ver con las expectativas de ejecuciones perfectas, y a su vez con unos cánones de belleza, que se convierten en modelos a seguir (J. González, comunicación personal, 2 de octubre de 2014).

Para apoyar lo escrito en el párrafo anterior, en cuanto al perfeccionismo en estudiantes universitarios de Artes, Pitoni y Rovella (2013), describe tendencias a evaluaciones de forma crítica. La primera de ellas tiene que ver con el nivel de preocupación por los errores en el desempeño (ejecución): éste debe ser perfecto o no sirve. Cualquier mínima falla constituye un fracaso. Una segunda tendencia evaluadora, es la duda acerca de la calidad de la propia acción. Dicha práctica ha sido descrita en la literatura sobre experiencias obsesivas como una sensación de incertidumbre referida a una acción o creencia.

Además de la preocupación por los errores y la tendencia a dudar sobre la calidad de las acciones, se describe a los estudiantes universitarios de Artes como personas que conceden gran importancia a las expectativas parentales. Una de las mayores contribuciones en esta área describe tal interés como el núcleo y etiología del desorden. En efecto, se ha hipotetizado que esta población ha crecido en ambientes donde el amor y la aprobación son condicionantes; para sentir amor y aprobación estas personas deben ejecutar sus acciones con altos niveles de perfección. Cualquier falla o error trae aparejado el riesgo de ser rechazado por los padres y perder así su amor, por lo que estos estudiantes sienten que los padres establecen criterios que ellos mismos no pueden alcanzar, significando el fracaso en cumplirlos, una pérdida potencial del amor y la aceptación parental. Estas nociones son, tal vez, los componentes centrales del perfeccionismo en esta población (Pitoni y Rovella, 2013).

Según Pitoni y Rovella (2013), un último rasgo que a veces se utiliza para caracterizar a los estudiantes universitarios de Artes, es el de dar una exagerada importancia a la precisión, el orden y la organización. Se describe tal característica como la tendencia a ser meticuloso y exigente y poner un énfasis extremo en la pulcritud. Asimismo, en las personas con perfeccionismo disfuncional, se encuentra que son propensas a evitar situaciones que les exijan conocer sus normas perfeccionistas; por ejemplo, la procrastinación (descartar el empezar una tarea porque el deseo de completarla perfectamente la haría difícil o displacentera), o terminar tareas prematuramente porque es poco probable que se logren las normas perfeccionistas.

Con respecto al concepto de perfeccionismo que atañe a esta investigación fue el propuesto por Frost, Marten, Lahart y Rosenblate, 1990 (cp. Arana, Keegan y Rutzstein, 2009), definido como la tendencia a establecer altos estándares de desempeño en combinación con una evaluación excesivamente crítica de los mismos y una creciente preocupación por cometer errores. Esta particular tendencia a la autoevaluación negativa del propio desempeño lleva a un marcado malestar subjetivo e interpersonal.

Basándose en las ideas anteriores, cabe acotar que la presencia del estrés y el perfeccionismo en los estudiantes universitarios de Artes, señala la necesidad de que estos desarrollen características y habilidades como en este caso la resiliencia, pues deben contar con recursos psicológicos que les permitan ejecutar estrategias de afrontamiento funcionales y adaptativas ante situaciones demandantes. Por tal motivo, se incluye la resiliencia como tercera variable de interés en la presente investigación, la cual se describe a continuación.

### **2.3. Resiliencia en Estudiantes Universitarios de Artes**

Según Abarca y Fariña (2009), la palabra resiliencia tiene su origen en el latín; proviene del término resilio que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. El término resiliencia pertenece al campo de la física y se refiere a la resistencia de un cuerpo a la rotura por golpe, lo cual se asemeja al concepto de estrés proveniente de la física (efecto que se produce sobre un cuerpo cuando éste es sometido a una presión). La fragilidad de un cuerpo decrece al aumentar la resiliencia.

Así, el término de resiliencia fue tomado por las ciencias sociales para caracterizar aquellas personas que a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanas y socialmente exitosas. Entonces, el concepto de resiliencia ha sido utilizado por distintas disciplinas como la Sociología, la Psicología, la Economía, la Educación, entre otras. La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano (Abarca y Fariña, 2009).

Sobre el concepto de resiliencia hay numerosas definiciones, siendo una de ellas la propuesta por Florenzano y Valdés, 2005; Vanistendael, 1996; Vidal, 2008 (cp. Pineda, 2011) entendida como la capacidad individual que nace de la interacción entre factores personales y ambientales, que le permite al individuo enfrentar situaciones difíciles, no sólo siendo capaz de resistir y protegerse del daño sino, además, de construir un comportamiento vital positivo a pesar de dicha dificultad. Sin embargo, la definición más reciente es la propuesta por Grotberg (2006; cp. Reyes y Ramírez, 2008), quien la define como “la capacidad humana de enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad” (p. 196).

Según Reyes y Ramírez (2008), la resiliencia es el equivalente a las habilidades, destrezas, conocimientos y discernimientos que se acumulan con el tiempo a medida que las personas luchan por levantarse de la adversidad y afrontar retos. Por esto, es indispensable que sea vista como característica dinámica de la dimensión personal e incluso social de los seres humanos porque puede depender de factores personales y ambientales que se desarrollen en el transcurso de su vida, los cuales actúan como factores de protección en situaciones de riesgo.

La resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, es decir, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; y la resistencia (Abarca y Fariña, 2009).

Según Costa, Barontini, Forcada, Carrizo y Almada (2010), no todas las personas reaccionan ante el estrés de la misma manera, los individuos resilientes pueden enfrentarse exitosamente al estrés o a la adversidad e incluso resultan fortalecidos luego de experiencias dolorosas o adversas. Las diferentes conductas probablemente estén definidas por la habilidad genética para mantener una actividad basal apropiada en

respuesta a los estímulos. Entre los indicadores de una vida saludable, sobresale el constructo de resiliencia, el cual engloba el proceso que facilita la superación de la persona que no se desanima ni se deja abatir. Los factores protectores que promueven conductas resilientes proceden de tres posibles fuentes: (a) de los atributos personales como inteligencia, autoestima, capacidad para resolver problemas o competencia social, (b) de los apoyos del sistema familiar, y (c) del apoyo social derivado de la comunidad (Menezes, Fernández, Hernández, Ramos y Contador, 2006).

La resiliencia es un fenómeno al que tradicionalmente se ha prestado poca atención, e incluye dos aspectos relevantes: resistir el suceso y rehacerse del mismo. Ante un suceso traumático, las personas resilientes consiguen mantener un equilibrio sin que afecte su rendimiento y su vida cotidiana. A diferencia de aquellos que se recuperan de forma natural tras un período de disfuncionalidad, los individuos resilientes no pasan por este período, sino que permanecen en niveles funcionales a pesar de la experiencia traumática. Este fenómeno se considera inverosímil o propio de personas excepcionales y, sin embargo, la resiliencia es común entre personas que se enfrentan a experiencias adversas y surge de funciones y procesos adaptativos normales del ser humano. El testimonio de muchas personas revela que, aún habiendo vivido una situación traumática, han conseguido encajar y seguir desenvolviéndose con eficacia en su entorno (Vera, Carbelo y Vecina, 2006).

Asimismo, la resiliencia no debe considerarse como una capacidad estática ya que puede variar a través del tiempo y las circunstancias. Es el resultado de un equilibrio entre factores de riesgo, factores protectores y la personalidad del ser humano. Este último permite elaborar, en sentido positivo, factores o circunstancias de la vida que son desfavorables. Es por esto que se debe insistir en la naturaleza dinámica y sistémica de la resiliencia. Actualmente, la resiliencia, entendida así, es la capacidad para mantener un funcionamiento adaptativo de las funciones físicas y psicológicas en situaciones críticas, nunca es una característica absoluta ni se adquiere de una vez para siempre. Es la resultante de un proceso dinámico y evolutivo que varía según las circunstancias, la naturaleza del trauma, el contexto y la etapa de la vida y que puede expresarse de muy diferentes maneras en distintas culturas. La resiliencia es fruto de la interacción entre el individuo y su entorno. Hablar de resiliencia en términos individuales constituye un error



fundamental: no se es más o menos resiliente, como si se poseyera un catálogo de cualidades. La resiliencia es un proceso, un devenir, de forma que no es tanto la persona la que es resiliente como su evolución y el proceso de vertebración de su propia historia vital. La resiliencia nunca es absoluta, total, lograda para siempre; es una capacidad que resulta de un proceso dinámico (Abarca y Fariña, 2009).

Una de las cuestiones que más interés despierta en torno a la resiliencia es la determinación de los factores que la promueven, aunque este aspecto ha sido escasamente investigado. Se han propuesto algunas características de la persona y del entorno que favorecerían las respuestas resilientes, como la seguridad en sí mismo y en la propia capacidad de afrontamiento, el apoyo social, tener un propósito significativo en la vida, creer que uno puede influir en lo que sucede a su alrededor, creer que se puede aprender de las experiencias positivas y también de las negativas, etc. También se ha propuesto que el sesgo positivo en la percepción de uno mismo puede ser adaptativo y promover un mejor ajuste ante la adversidad (Vera y cols., 2006).

El concepto de resiliencia se ha desarrollado a través de un largo proceso. Dentro de este proceso se pueden distinguir dos generaciones: la primera generación se relaciona con el Modelo Triádico de Resiliencia, el cual surge a partir de la década de los 70, centrado inicialmente en las capacidades del sujeto que le permitían superar la adversidad, para posteriormente dar énfasis a los factores externos como los aspectos familiares y sociales (Abarca y Fariña, 2009).

En este Modelo Triádico se destaca el de Michael Rutter (1991; cp. Abarca y Fariña, 2009), que define la resiliencia como una respuesta global en la que se ponen en juego los mecanismos de protección, entendiendo por estos mecanismos, aquella dinámica que permite al individuo salir fortalecido de la adversidad en cada situación específica y respetando las características personales. La segunda generación aparece a mediados de la década de los 90, la cual intenta continuar con el interés de la primera generación, sustentándose en el Modelo Ecológico Transaccional creado por Bronfenbrenner en 1979, que da importancia a la dinámica de interacción entre los factores de riesgo y los factores protectores que facilitan que el sujeto supere la adversidad, permitiéndole una adaptación positiva (Bronfenbrenner, 1994).

De acuerdo con Bronfenbrenner (1994), la visión que orienta el Modelo Ecológico Transaccional de la resiliencia, entiende al individuo establecido en una ecología determinada por diversos niveles que interactúan entre sí, influyendo, por tanto, en su desarrollo directamente. La definición más representativa de esta segunda generación ligada al Modelo Ecológico Transaccional, describe la resiliencia como un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad.

Según Abarca y Fariña (2009), esta definición al igual que muchas otras, contrasta tres elementos fundamentales que deben considerarse en el concepto de resiliencia; estos son: la noción de adversidad, la adaptación positiva y finalmente el proceso. La adversidad se puede definir como un conjunto de muchos factores de riesgo, tales como vivir en la pobreza o como una situación específica de vida (la muerte de un familiar). La adversidad puede medirse a través de la percepción de cada individuo que se obtiene a través del reporte verbal expresado.

La adaptación positiva se puede considerar cuando el individuo logra alcanzar expectativas sociales asociadas a una etapa de desarrollo, o cuando no han existido marcas de desajuste. Por lo tanto, la adaptación positiva puede estar determinada por el desarrollo de algún aspecto del individuo o por la ausencia de conductas disruptivas. El proceso considera la dinámica que se da entre mecanismos emocionales, cognitivos y socioculturales, que influyen en los estudiantes universitarios de Artes. La noción de proceso permite entender la adaptación resiliente en función de la interacción dinámica entre múltiples factores de riesgo y factores resilientes, los cuales pueden ser familiares, bioquímicos, fisiológicos, cognitivos, afectivos, de sus experiencias, socioeconómicas, sociales y/o culturales. Esta noción, termina por descartar definitivamente el concepto de resiliencia como un atributo personal y otorga especial importancia a la cultura (Abarca y Fariña, 2009).

De acuerdo con Abarca y Fariña (2009), la cultura es uno de los aspectos esenciales de la experiencia humana de la cual el individuo no puede dissociarse, y que tiene incidencia en el pensamiento, en la conducta y por ende, en la sociedad. La cultura entonces, permite tener una identificación, una idiosincrasia que define a los ciudadanos

de un determinado lugar. El concepto de daño, por lo tanto, es un concepto cultural y como concepto cultural trasciende a las personas.

En este mismo orden de ideas, Grotberg (2003) creó un modelo donde es posible categorizar las tres fuentes de resiliencia a través de la posesión de condiciones que en el lenguaje se expresan: “yo tengo”, “yo soy”, “yo estoy”, y “yo puedo”.

- Yo tengo, que se relaciona con el apoyo. Personas en las que el individuo puede confiar en momentos de enfermedad, peligro o ante la necesidad de aprender; de las que puede obtener cariño incondicional; las que además deben poner límites y mostrarle por medio de su conducta el camino correcto; y personas que lo ayuden a desenvolverse solo.
- Yo soy, que se relaciona con la fortaleza intrapsíquica. Que el individuo se logre sentir que es merecedor del aprecio y cariño de los demás, que es feliz cuando hace algo bueno para los demás y demuestra afecto; es respetuoso de sí mismo y del prójimo.
- Yo estoy, también relacionado con la fortaleza intrapsíquica. El individuo está dispuesto a responsabilizarse de sus actos y está seguro de que las cosas saldrán bien.
- Yo puedo, que se relaciona con la adquisición de habilidades interpersonales y de resolución de conflictos. El individuo es capaz de hablar sobre cosas que le asustan o inquietan; busca la manera de resolver los problemas; se controla cuando tiene ganas de hacer algo peligroso o que no está bien; busca el momento apropiado de hablar con alguien o actuar; y extiende redes que permitan encontrar alguien que ayude cuando lo necesite.

Las conductas de resiliencia requieren factores y acciones. En efecto, las conductas resilientes suponen la presencia e interacción dinámica de factores, y los factores en sí van cambiando en las distintas etapas de desarrollo. Las situaciones de adversidad no son estáticas, sino que cambian y requieren cambios en las conductas resilientes. La conducta resiliente exige prepararse, vivir y aprender de las experiencias de adversidad (Abarca y Fariña, 2009).

Es pertinente comentar que esta variable ha sido estudiada en la población estudiantil, específicamente en el área universitaria (Peralta, Ramírez y Castaño, 2006). Estos autores estudiaron la presencia de factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes de la Universidad de Sucre (Colombia), encontrando resultados

estadísticamente significativos en estudiantes con alto y bajo rendimiento, en cuanto a la variable sexo donde se mostró que los hombres presentan mayores problemas académicos (56,9%) que las mujeres (43,1%); además, también se encontró más mujeres con rendimiento académico alto (57,3%), en comparación con los hombres (42,7%). Por tal razón, esto refuerza la necesidad de realizar un estudio sobre la relación de esta variable con otras como el estrés y el perfeccionismo en esta población, objetivo que pretende alcanzar la presente investigación.

En el ámbito académico, el término resiliencia se concibe como un resorte moral y se constituye en la cualidad de una persona que no se desanima, no se deja abatir, y se supera a pesar de la adversidad. A partir de esta afirmación, se deduce que en la actualidad, los estudiantes universitarios, en este caso los de Artes, requieren desarrollar exitosamente la resiliencia porque desean aprobar las asignaturas con sus exigencias, fomentando el clima y el desarrollo personal dentro del aula, y al mismo tiempo quieren enfrentar dificultades familiares, socio-económicas u otras. La resiliencia está en relación directa con los ambientes de aprendizaje y el desarrollo personal de los estudiantes, de modo que si el profesor genera un ambiente de aprendizaje amable y agradable con tono humano, logrará que los estudiantes estén motivados y puedan percibir, en su quehacer diario, una realización personal. Los estudiantes universitarios de Artes resilientes pueden ser capaces de afrontar satisfactoriamente las amenazas y retos de la vida universitaria o académica. En cambio, los estudiantes que poseen baja resiliencia tienen menos presencia de factores protectores que son las influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de ellos a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo, es decir, que se encuentran en riesgo académico (Reyes y Ramírez, 2008).

En este sentido, los estudiantes universitarios de Artes, debido a las situaciones exigentes y demandantes que experimentan, perciben altos niveles de estrés; manifiestan un elevado perfeccionismo en sus tres sentidos (hacia sí mismo, hacia los demás y prescrito socialmente); y carecen de fortalezas y habilidades que les permitan superar las adversidades, es decir, podrían ser poco resilientes que otros (Peralta, Ramírez y Castaño, 2006).

Peralta y cols. (2006), describen que las características resilientes que deben estar presentes en todo estudiante universitario, son: conductas dirigidas hacia una meta, es

decir, planear con anterioridad sus acciones y estipular fechas concretas para el cumplimiento de objetivos; además, ejercitar sus capacidades y hacer preguntas frente a las inquietudes que se le presentan por primera vez; poseer gran inclinación por el estudio, definido como el tiempo que le dedica y el gusto que tiene por él. También participar en actividades fuera del ámbito académico; tener sentimientos de autorrealización, capacidad de liderazgo y enfrentar desafíos.

Estas características parecen jugar un papel importante en el rendimiento académico. Tener unas metas claras y deseadas, una actitud mental positiva hacia el estudio y una participación activa, son aspectos que pueden producir la motivación, siendo ésta un factor clave para el rendimiento académico. El hecho de realizar estos trabajos o actividades de acuerdo con un plan u horario, garantiza mayor rendimiento y proporciona óptimas condiciones para un trabajo creador y ordenado (Peralta y cols., 2006).

Asimismo, el deseo de logro y el afrontamiento de desafíos, aportan significativamente al rendimiento, ya que las personas con una elevada necesidad de logro (el deseo de alcanzar una norma internalizada de excelencia), completan tareas difíciles, obtienen mejores calificaciones y tienden a sobresalir en sus ocupaciones. A los estudiantes universitarios de Artes, les gusta asumir retos y lograrlos con excelencia, atribuir el éxito a su propia capacidad y el fracaso a la falta de esfuerzo. Aunque en algunas ocasiones se desempeñen inadecuadamente, ellos se sienten motivados por el estudio, debido a que renuevan sus esfuerzos y lo siguen intentando (Peralta y cols., 2006).

Después de haber revisado la literatura relacionada con el constructo de resiliencia, se procedió a la elección del concepto que sería utilizado, quedando para efectos de esta investigación el propuesto por Florenzano y Valdés, 2005; Vanistendael, 1996; Vidal, 2008 (cp. Pineda, 2011) señalado como una capacidad individual que nace de la interacción entre factores personales y ambientales, que le permite al individuo enfrentar situaciones difíciles, no sólo siendo capaz de resistir y protegerse del daño sino, además, de construir un comportamiento vital positivo a pesar de dicha dificultad.

Todo hasta aquí, sirve de sustento teórico para argumentar el planteamiento del problema que se expondrá en el próximo apartado. Se encontró que el estrés es un

fenómeno que afecta el desenvolvimiento de los seres humanos, influyendo en su cotidianidad. Asimismo, se encontró que los estudiantes universitarios de Artes constituyen una población vulnerable a este fenómeno, debido a las exigencias y demandas en las cuales se ven inmersos. Aunado a esto, el perfeccionismo se evidencia como una característica que puede ocasionar estrés en estos estudiantes, ya que ellos deben realizar una buena ejecución de sus actividades puesto que se exponen a un público que puede tornarse exigente. Por último, se describió a la resiliencia como un constructo que forma parte de las características personales de cada sujeto; que conlleva a un individuo a que no decaiga, se levante y continúe luchando en contra de las adversidades. A partir de esto, se podría perfilar como una variable necesaria en el repertorio conductual de los estudiantes universitarios de Artes, ya que podría facilitar la búsqueda de herramientas que les permitan sobrellevar las cargas diarias.

### III. Planteamiento del Problema

La psicología de la salud es un “campo de actuación profesional en el que los psicólogos poseen tanto los conocimientos (saber acerca de las cosas) como las competencias (saber hacer las cosas de modo eficiente) indispensables para cumplir con las funciones de investigación, prevención y rehabilitación, con especial énfasis en la investigación sobre cuáles y cómo las variables psicológicas facilitan o dificultan la práctica de los comportamientos instrumentales de riesgo o de prevención, con el objeto de prevenir una enfermedad y promover la salud” (Piña y Rivera, 2006, p. 673). Desde el marco de la psicología de la salud, se ha desprendido el interés por el estudio de algunos fenómenos, uno de ellos, el estrés, de fundamental relevancia en la presente investigación.

Según Lazarus y Folkman (1986), el estrés es definido como “la relación particular entre el individuo y el entorno, el cual es evaluado por aquel como amenazante o desbordante de sus recursos, y que coloca en peligro su bienestar” (p. 46). El estrés es un fenómeno que puede contribuir con una variedad de desórdenes físicos y psicológicos, asociándose síntomas como la ansiedad, la depresión, la pérdida de concentración, los modelos de conducta desadaptativos, la dependencia de sustancias químicas, la pérdida de concentración y el abuso del alcohol (Matteson e Ivancevich, 1989). La presencia de este fenómeno en las personas trae consigo consecuencias negativas para la salud, las cuales se manifiestan en distintas poblaciones, encontrándose dentro de ellas la de estudiantes universitarios.

Por lo tanto, los estudiantes universitarios se ven involucrados en muchas circunstancias en las cuales se exponen a situaciones estimulativas que pueden originar el estrés. Dentro de las variables que pueden estimular la aparición de este fenómeno se encuentran las exigencias del aprendizaje, las presiones del medio universitario per se, la búsqueda de empleo, las relaciones interpersonales y los desórdenes emocionales, la competitividad grupal, las sobrecargas de tareas, la exposición de trabajos en clases, el exceso de responsabilidad, la intervención en el aula, las evaluaciones, la tarea de estudio, el tipo de trabajo que se pide y trabajar en grupo, entre otros (Feldman y cols., 2008).

Por otra parte, el interés por el estudio del estrés se extiende cada vez más a diferentes enfoques y combinación de variables. En este sentido, se halló que la variable perfeccionismo pudiera estar relacionada de manera directa con el estrés, debido a que los estudiantes universitarios, especialmente quienes cursan la carrera de Artes, se enfrentan a muchas demandas y exigencias que tienen que ver con los estereotipos, los cánones de belleza o los modelos a seguir para ellos. Estos estereotipos exacerban la aparición del perfeccionismo hacia sí mismo, hacia los demás y el prescrito socialmente, debido a las imposiciones de la sociedad. Esto hace que los estudiantes se esmeren por obtener mejores resultados, originando así la presencia de este fenómeno.

Para poder afrontar las situaciones exigentes y demandantes, el estudiante universitario de Artes debe poseer características como la resiliencia, que faciliten una mejor adaptación ante circunstancias que son percibidas como estresantes, incluida dentro de las variables de interés en este estudio.

A pesar de la relevancia que tienen estas variables en el ámbito académico, la revisión de la bibliografía apunta a la escasez de investigaciones que centran su atención en ellas y más específicamente en los estudiantes universitarios de Artes, razón por la cual se propone como pregunta que guía el presente estudio la siguiente:

¿Cómo se relacionan el estrés, el perfeccionismo y la resiliencia en estudiantes universitarios de Artes?

La información obtenida, podrá favorecer el desempeño tanto académico como laboral en los estudiantes universitarios de Artes, ya que a partir de ella se derivarán investigaciones que vayan dirigidas a la realización de intervenciones relacionadas con la reducción de los niveles de estrés y de perfeccionismo, y con el incremento de la presencia de características resilientes en estos estudiantes, garantizándoles así un mejor status quo. Asimismo, facilitará lineamientos futuros de investigación para las universidades e institutos universitarios a nivel nacional e internacional, donde se impartan estudios relacionados con esta rama académica.

En cuanto a la pertinencia de esta investigación en la Psicología Clínica, esta favorecerá la detección de conductas problemáticas que serán modificadas y reemplazadas por conductas adecuadas (aceptadas socialmente). Lo dicho antes, se basa en la concepción que se tiene sobre el rol del psicólogo clínico, quien es considerado como un



profesional de la Psicología que se dedica a la investigación fundamental de los patrones anormales de comportamiento para evaluarlos y establecer programas de cambio, utilizando los conocimientos teóricos y prácticos de la ciencia psicológica, así como, a la investigación de los problemas de comportamiento que se presentan en personas psicológicamente normales con problemas corrientes, problemas que pueden surgir en su vida diaria a nivel individual, familiar, sociolaboral o comunitario y en todos los aspectos de los servicios sanitarios (Ferrezuelo, 1985).

El estudio de estas variables desarrolla elementos importantes para la práctica de la Psicología Clínica, puesto que facilita la evaluación de conductas adaptativas y desadaptativas, identificando el déficit o el exceso de éstas para poder proporcionar la intervención pertinente, logrando un mejor desenvolvimiento del individuo en su entorno.

En esta misma orientación, este trabajo podrá favorecer la toma de acciones concretas sobre los problemas que se presenten, a partir de los resultados que arroje la investigación. Por tal motivo, este estudio contiene elementos novedosos que podrían ser un verdadero aporte a la Psicología Clínica, ya que hay poco bagaje teórico sobre el estudio de estos tres constructos, en esta población.

### **3.1. Objetivos**

#### **3.1.1. Objetivo general.**

3.1.1.1. Evaluar la relación entre el estrés, el perfeccionismo y la resiliencia en estudiantes universitarios de Artes.

#### **3.1.2. Objetivos específicos.**

En los estudiantes universitarios de Artes:

3.1.2.1. Medir los niveles de estrés, perfeccionismo y resiliencia.

3.1.1.2. Identificar los niveles de estrés, perfeccionismo y resiliencia.

3.1.2.3. Evaluar la asociación entre estrés, perfeccionismo y resiliencia.

## **IV. Método**

### **4.1. Tipo de Investigación**

La presente investigación, según Hernández, Fernández y Baptista (2010), es descriptiva-correlacional, en vista de que pretende medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables en un contexto en particular. De acuerdo con Kerlinger y Lee (2002), esta investigación es de campo ya que se realiza en el ambiente natural en el que se desenvuelven los estudiantes universitarios de Artes.

Por su parte, los estudios correlacionales tienen como propósito analizar la relación entre dos o más variables. En este tipo de estudios se miden dos o más variables con la finalidad de evaluar la relación entre ellas, en los mismos sujetos, para después analizar sus correlaciones. Es importante resaltar, que en la mayoría de los casos, las mediciones de las variables a correlacionar provienen de los mismos sujetos (Kerlinger y Lee, 2002).

La utilidad y el propósito principal de los estudios correlacionales es cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otra u otras variables relacionadas, es decir, intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos, en una variable, a partir del valor que tienen en la variable o variables relacionadas. La investigación correlacional tiene, en alguna medida, un valor explicativo aunque parcial. Al saber que dos o tres conceptos o variables están relacionadas, se aporta cierta información explicativa, por lo que proporciona un sentido de entendimiento de los fenómenos a los que se hacen referencia, aunque desde luego, pueden integrarse las mediciones de cada una de dichas variables para decir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de interés (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

### **4.2. Diseño de Investigación**

Según los criterios de clasificación propuestos por Kerlinger y Lee (2002), puede sostenerse que esta investigación corresponde con un diseño no experimental transeccional, debido a que el objetivo es evaluar y describir el grado de relación que

existe entre el estrés, el perfeccionismo y la resiliencia en estudiantes universitarios de Artes, en un momento determinado, en su contexto natural y sin manipular las variables del entorno.

#### 4.3. Muestra

Participaron voluntariamente en la investigación un total de ciento cuarenta y seis (146) estudiantes cursantes de la carrera de Artes y ciencias afines de distintas instituciones universitarias a nivel nacional, de ambos sexos (87 varones y 59 hembras). En la tabla 1 y en la figura 1 se detallan los datos correspondientes.

- Ciento cuatro (104) estudiantes de la Escuela de Artes de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV) ubicada en Caracas.
- Cuarenta y dos (42) estudiantes pertenecientes a distintas universidades ubicadas en todo el territorio nacional, incluyendo la UCV, contactados a través de redes sociales, en este caso de grupos pertenecientes a Facebook y a sus miembros por separado solicitándoles mediante un mensaje privado la participación voluntaria en el proyecto, y utilizando el link <https://docs.google.com> para que respondieran las escalas de las variables a medir en esta investigación.

**Tabla 1**

*Distribución de la muestra en función de la universidad de donde provienen los estudiantes universitarios de Artes y la forma de contacto*

Universidad	Forma de Contacto	Fr	%
UCV	Redes	9	6,2
Universidad Nacional Experimental de las Artes (UNEARTE)	sociales	26	17,8
Universidad de Los Andes (ULA)	Redes	1	0,7
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)	sociales	1	0,7
Instituto Universitario de Estudios Superiores de Artes Plásticas Armando Reverón (IUSAPAR)	Redes	1	0,7
Escuela de Artes Plásticas Arturo Michelena	sociales		
Conservatorio de Música Simón Bolívar (CMSB)	Redes	1	0,7
Museo Tessari Rizzo	sociales	1	0,7
Escuela Audiovisual MEDIAX	Redes	1	0,7
UCV	Presencial	104	71,2
Total		146	100

**Tabla 2**

*Distribución de la muestra en función de la especialidad de los estudiantes universitarios de UNEARTE y el semestre que cursan*

UNEARTE	Frecuencia	Semestres
Música	6	3º, 4º, 6º, 7º, 7º y 8º
Teatro	6	1º, 2º, 2º, 4º, 4º y 8º
Danza	4	1º, 2º, 4º y 4º
Artes Plásticas	4	2º, 7º, 8º y 9º
Artes Audiovisuales	2	3º y 8º
Educación para las Artes	1	2º
Especialidad no especificada	3	5º, 7º y 10º
Total	26	

**Tabla 3**

*Distribución de la muestra en función de la especialidad de los estudiantes universitarios de la UCV, contactados a través de las redes sociales y el semestre que cursan*

UCV	Frecuencia	Semestres
Artes Audiovisuales	1	3º
Especialidad no especificada	8	3º, 3º, 5º, 5º, 5º, 8º, 9º y 10º
Total	9	

**Tabla 4**

*Distribución de la muestra en función de los estudiantes universitarios de otras universidades y el semestre que cursan*

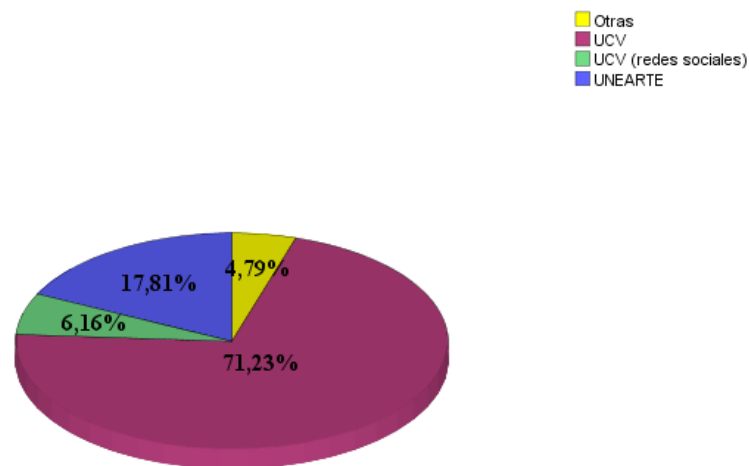
Otras Universidades	Frecuencia	Semestres
ULA (Artes Audiovisuales)	1	6º
IUSAPAR (Artes Plásticas)	1	10º
Escuela de Artes Plásticas Arturo Michelena (Artes Plásticas)	1	3º
CMSB (Ejecución Instrumental)	1	2º
Museo Tessari Rizzo (Pintura)	1	8º
Escuela Musical MEDIAX (Producción Audiovisual y Cine)	1	5º
UPEL (Guitarra Clásica)	1	2º
Total	7	

**Tabla 5**

*Distribución de la muestra en función de la especialidad de los estudiantes universitarios de la UCV y el semestre que cursan*

UCV	Frecuencia	Semestres
Musicología	1	2°
Artes Plásticas	1	3°
Artes Cinematográficas	5	5°, 7°, 8°, 8°, y 8°
Artes Plásticas	3	5°, 7° y 8°
Especialidad no especificada	94	1°(12), 3°(37), 5°(30), 6°(1), 7°(1), 8°(8) y 10°(5)
Total	104	

La investigación se desarrolló, de forma presencial, en las instalaciones de la Escuela de Artes de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV, que cuenta con óptimas condiciones de infraestructura: características ambientales, espacio físico, iluminación, recursos materiales, tecnológicos y bibliográficos, así como, los recursos humanos necesarios para llevar a cabo la investigación.



**Figura 1.** Distribución de la muestra en función de la universidad de donde provienen los estudiantes universitarios de Artes y la forma de contacto.

#### 4.4. Sistema de Variables

##### 4.4.1. Estrés.

**Definición constitutiva.** Una relación particular entre el individuo y el ambiente, que es evaluada por aquel como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar (Lazarus y Folkman, 1986, p. 43).

**Definición operacional.** Puntajes obtenidos en el instrumento PSQ (Perceived Stress Questionnaire) de Levenstein, traducido y validado al español por Sanz-Carrillo, García-Campayo, Rubio, Santed y Montoro (2002), (ver anexo A). Esta escala consta de treinta (30) ítems, diseñados de tal manera que puedan medir el estrés percibido en adultos, en una escala tipo likert de 4 puntos (ver tabla 6). Los ítems están presentados en forma de afirmaciones, en las cuales se le pide al participante que señale si el contenido aplica a su situación en el último mes. Se administra como cuestionario del cual se obtiene un puntaje que oscila desde 1 (probablemente muy bajo nivel de estrés percibido) hasta 110 (probablemente muy alto nivel de estrés percibido). Es una escala que refiere buenas propiedades psicométricas, con una consistencia interna de 0,90. La versión española separa los ítems del cuestionario en seis dimensiones (Fernández, 2009):

**Tabla 6**

*Distribución de las dimensiones en función de los ítems del PSQ*

Dimensión	Ítems	Total de Ítems por Dimensión
Tensión, irritabilidad y fatiga	3, 8, 10, 14, 15, 16, 26, 27 y 30	9
Aceptación social de conflictos	5, 6, 12, 17, 19, 20 y 24	7
Energía y diversión	1, 13, 21, 25 y 29	5
Sobrecarga	2, 4, 11 y 18	4
Satisfacción por la autorrealización	7, 9 y 23	3
Miedo y ansiedad	22 y 28	2

A continuación serán descritas las dimensiones:

- *Tensión, irritabilidad y fatiga.* El estrés se puede presentar mediante síntomas físicos como dolores de cabeza, tensión muscular, manos frías o sudorosas, alteraciones del sueño, fatiga, problemas de espalda o cuello, indigestión, respiración agitada, enfermedades de la piel y disfunción sexual. El individuo se siente mal, acude al médico, pero sus resultados son normales.
- *Aceptación social de conflictos.* El estrés siempre estará presente en cada conflicto (proceso que comienza cuando una de las partes dentro de esta relación, percibe que alguien afectó o va a afectar algo que le interesa) ya que el simple hecho de haber algún desacuerdo con otro compañero, crea tensión en el ambiente, por lo que surge el estrés. También intervienen las habilidades de los individuos para el manejo de éste ya que un inadecuado control del estrés puede incidir en que el conflicto sea más grave. La aceptación social de conflictos es el simple hecho de haber acuerdo con otro compañero cuando se percibe que él afectó o va a afectar algo que interesa y se debe a roles, funciones, expectativas y deberes bien definidos.
- *Energía y diversión.* El estrés consume energía y la recuperación devuelve energía. El estrés físico se produce cuando se consume energía accionando los músculos; el estrés percibido se produce cuando se gasta energía pensando y concentrándose, y cuando se malgasta energía en sentimientos de miedo y rabia. A menudo, la recuperación simplemente significa descanso. Cuando la persona descansa se aparta temporalmente del estrés, posibilitando la regeneración energética. El mejor barómetro para el equilibrio entre el estrés y la recuperación es el nivel de energía. La diversión es otro buen indicador para la recuperación. Por ejemplo, practicar algún deporte, la persona se puede divertir y disminuir el estrés.
- *Sobrecarga.* El estrés se produce por una sobreestimulación. Aparecen exigencias psicosensoriales violentas, simultáneas, numerosas, persistentes y variables. Exigen una adaptación fuera del límite normal. La falta de tiempo, el exceso de responsabilidad, la carencia de apoyo y las expectativas exageradas contribuyen a crear este cuadro de excesiva exigencia.
- *Satisfacción por la autorrealización.* Tiene que ver con la necesidad psicológica más elevada del ser humano, que es a través de su satisfacción que encuentra una justificación

o un sentido válido a su vida mediante el desarrollo potencial de alguna actividad: las necesidades básicas o fisiológicas básicas para mantener la homeostasis (referentes a la supervivencia), sentirse seguro y protegido, alcanzar las necesidades relacionadas con la naturaleza social, y apoyar el sentido de vida y la valoración como individuo y profesional, que tranquilamente puede escalonar y avanzar hacia la necesidad de la autorrealización. Existe menor estrés si el individuo percibe que sus carencias y necesidades están cubiertas.

- *Miedo y ansiedad.* El miedo no es sólo un síntoma o un signo, sino también una causa de mayor estrés. Las personas que reaccionan con mayor susceptibilidad al estrés provocado por el miedo, tienden a preocuparse innecesariamente, a evocar constantemente vivencias desagradables del pasado, a sustentar un concepto pesimista de la vida o a estar permanentemente a la espera de catástrofes. El miedo se origina siempre en pensamientos desagradables que provocan sensaciones de angustia. El estrés puede ocasionar depresión o ansiedad, nerviosismo, confusión y fluctuaciones del estado de ánimo.

#### **4.4.2. Perfeccionismo.**

*Definición constitutiva.* Tendencia a establecer altos estándares de desempeño en combinación con una evaluación excesivamente crítica de los mismos y una creciente preocupación por cometer errores. Esta particular tendencia a la autoevaluación negativa del propio desempeño lleva a un marcado malestar subjetivo e interpersonal (Frost, Marten, Lahart y Rosenblate, 1990; cp. Arana, Keegan y Rutzstein, 2009).

*Definición operacional.* Será medido a través del INVEPER-UCV adaptado por Aguilar y cols. en el año 2012, a partir de la teoría desarrollada por Hewitt y Flett (1991), para administrarse a una muestra de estudiantes universitarios (ver anexo B). Este instrumento es capaz de medir el perfeccionismo académico, focalizándose en su aspecto negativo y de carácter interpersonal. Se obtienen como propiedades psicométricas valores de confiabilidad entre 0,70 y 0,85 de consistencia interna. Cada dimensión está conformada por diez (10) ítems para un total de treinta (30) reactivos dispuestos en una escala tipo likert de cuatro (4) puntos, de Totalmente en Desacuerdo (TD) a Totalmente



de Acuerdo (TA) (ver tabla 7). Dichos puntajes se encuentran en un continuo que va desde 10 a 40 puntos, donde un puntaje mayor es indicativo de un mayor nivel de perfeccionismo en la dimensión evaluada. Además, arroja un puntaje global que proviene de la sumatoria de las puntuaciones totales de cada dimensión y se halla en un continuo que va desde 30 a 120 puntos, donde un puntaje mayor es indicativo de un mayor nivel de perfeccionismo.

**Tabla 7**

*Distribución de las dimensiones en función de los ítems del INVEPER-UCV*

Dimensión	Ítems	Total de Ítems por Dimensión
Hacia sí mismo	3,4,5,9,10,12,17,19,21,27	10
Hacia los demás	2,6,11,13,14,20,23,24,25,29	10
Prescrito socialmente	1,7,8,15,16,18,22,26,28,30	10

A continuación serán descritas las dimensiones:

- *Perfeccionismo orientado hacia sí mismo.* Satisfacción en plantearse metas académicas muy difíciles de cumplir.
- *Perfeccionismo orientado hacia los demás.* Fijar objetivos académicos muy ambiciosos para los demás y exigir que se satisfagan siempre.
- *Perfeccionismo prescrito socialmente.* Esfuerzo por satisfacer expectativas de excelencia académica percibidas en los demás

#### **4.4.3. Resiliencia.**

**Definición constitutiva.** Una capacidad individual que nace de la interacción entre factores personales y ambientales, que le permite al individuo enfrentar situaciones difíciles, no sólo siendo capaz de resistir y protegerse del daño sino, además, de construir un comportamiento vital positivo a pesar de dicha dificultad (Florenzano y Valdés, 2005; Vanistendael, 1996; Vidal, 2008, cp. Pineda, 2011).

**Definición operacional.** La escala de resiliencia es un instrumento tipo cuestionario, construido a modo de escala tipo likert que otorga cinco opciones de

respuesta y que consiste en sesenta (60) ítems agrupados en doce (12) factores, de manera que cada factor es evaluado mediante cinco ítems (ver anexo C). La transformación a percentil de las puntuaciones obtenidas facilita la interpretación de la escala, de manera que entre 0 y 25 puntos, se considera un nivel de resiliencia bajo, entre 26 y 74, el nivel de resiliencia es promedio, mientras que una puntuación entre 75 y 99 es interpretada como un nivel de resiliencia alto. Cabe destacar que esta escala tiene un coeficiente de Pearson de 0,76 y un coeficiente de Alpha de Crombach de 0,96 demostrando una alta confiabilidad (Pineda, 2011) (ver tabla 8).

Seguidamente, se describen las dimensiones:

- *Factor 1: identidad (yo soy: condiciones de base)*. Se refiere a juicios generales tomados de los valores culturales que definen al individuo de un modo relativamente estable. Estos juicios generales son formas particulares de interpretar los hechos y las acciones a lo largo de la historia personal.
- *Factor 2: autonomía (yo soy/yo estoy: visión de sí mismo)*. Se refiere a juicios sobre el vínculo que el sujeto establece consigo mismo para definir su aporte particular al entorno sociocultural. Alude al sentimiento de competencia frente a los problemas, la buena imagen de sí mismo y la independencia al actuar.
- *Factor 3: satisfacción (yo soy/yo estoy: visión del problema)*. Se refiere a juicios que develan un estado de satisfacción personal, sentimientos de logro y autovaloración desde el cual el individuo aborda una situación problemática.
- *Factor 4: pragmatismo (yo soy/yo estoy: respuesta resiliente)*. Se refiere a juicios que develan un sentido práctico de interpretar las acciones que realiza. Alude a una orientación positiva hacia la acción.
- *Factor 5: vínculos (yo tengo: condiciones de base)*. Son juicios que ponen de relieve el valor de la socialización primaria y las redes sociales con raíces en la historia personal. Se refiere a las relaciones vinculares cercanas e intensas en la infancia que definen estructuras de apego que orientan sistemas de creencias.
- *Factor 6: redes (yo tengo: visión de sí mismo)*. Son juicios que se refieren al vínculo afectivo que establece la persona con su entorno social cercano. Alude a las condiciones sociales y familiares que constituyen un apoyo para el individuo.

- *Factor 7: modelos (yo tengo: visión del problema)*. Son juicios que se refieren a personas y situaciones que sirven de guía al individuo para enfrentar sus problemas. Las experiencias anteriores sirven de referente para abordar la resolución de problemas.
- *Factor 8: metas (yo tengo: respuesta resiliente)*. Son juicios que se refieren al sentido de la acción para abordar una situación problemática. Alude a coherencia de objetivos y acciones hacia un fin claro y realista a perseguir. Implica proyección a futuro, no dejar sin terminar lo iniciado. Tiene que ver con comportamientos como trabajar sin distraerse, ser resistente, metódico y planificador.
- *Factor 9: afectividad (yo puedo: condiciones de base)*. Juicio que se refiere al auto-reconocimiento y valoración positiva de la vida emocional, los cuales favorecen la flexibilidad en los métodos, hábitos y preferencias, en la adaptación a situaciones nuevas con humor y empatía.
- *Factor 10: autoeficacia (yo puedo: visión de sí mismo)*. Es el juicio sobre las posibilidades de éxito que la persona reconoce en sí misma ante una situación problemática. Implica la autopercepción de capacidad para poner límites, poder controlar los impulsos, responsabilizarse por las acciones y manejar el estrés.
- *Factor 11: aprendizaje (yo puedo: visión del problema)*. Son juicios que valoran la situación problemática como oportunidad de aprendizaje. Implica aprovechar la experiencia vivida, aprender de los errores, evaluar el propio actuar y corregir la acción.
- *Factor 12: generatividad (yo puedo: respuesta resiliente)*. Son juicios que se refieren a la capacidad de pedir ayuda a otros para solucionar situaciones problemáticas. Alude a la habilidad de crear respuestas alternativas frente a los problemas, promoviendo la cooperación o solicitando apoyo.

**Tabla 8***Distribución de las dimensiones en función de los ítems del SV-RES*

<b>Dimensión</b>	<b>Ítems</b>	<b>Total de Ítems por Dimensión</b>
Identidad	1,2,3,4,5	5
Autonomía	6,7,8,9,10	5
Satisfacción	11,12,13,14,15	5
Pragmatismo	16,17,18,19,20	5
Vínculos	21,22,23,24,25	5
Redes	26,27,28,29,30	5
Modelos	31,32,33,34,35	5
Metas	36,37,38,39,40	5
Afectividad	41,42,43,44,45	5
Autoeficacia	46,47,48,49,50	5
Aprendizaje	51,52,53,54,55	5
Generatividad	56,57,58,59,60	5

#### **4.5. Materiales**

Para la ejecución de la investigación se requirió de:

- Ciento cuatro (104) fotocopias de las escalas de medición de las variables de esta investigación (ver anexos A, B y C).
- Una (1) carta dirigida al Director de la Escuela de Artes de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV, solicitando permiso a la institución para llevar a cabo la investigación en sus instalaciones y hacer uso de sus recursos (ver anexo D).
- Una (1) carta de invitación para los estudiantes universitarios de Artes (ver anexo E).
- Programa de computación para análisis estadísticos (SPSS versión 22).

#### **4.6. Procedimiento**

##### **4.6.1. Fase preparatoria.**

Esta etapa se inició a partir de una carta que fue enviada al director de la Escuela de Artes (ver anexo D). Luego de esto, se concertó una entrevista con el Director

de la Escuela de Artes de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV, con la finalidad de solicitar la colaboración de la institución para el desarrollo de la investigación. En esta visita se entregó una invitación dirigida a los estudiantes universitarios de Artes, la cual tuvo una respuesta satisfactoria por parte del Director y del estudiantado (ver anexo E).

#### **4.6.2. Trabajo de campo.**

Esta etapa se realizó a través de dos modalidades:

- *Presencial.* Bajo esta modalidad fueron administradas las escalas a ciento cuatro (104) estudiantes cursantes de Artes de la UCV que voluntariamente participaron en la investigación. Esta actividad se llevó a cabo durante dos (2) días en las instalaciones de la Escuela.
- *Vía Facebook.* Durante esta etapa se facilitaron los instrumentos a través del link <https://docs.google.com> agregados a los muros de grupos de diferentes instituciones universitarias que están en el Facebook. Asimismo, se enviaron de manera individual por un mensaje personal a cada uno de los miembros de los grupos, obteniéndose respuesta de cuarenta y dos (42) estudiantes quienes voluntariamente participaron llenando las escalas correspondientes.

#### **4.6.3. Fase de análisis.**

Una vez recabados los datos proporcionados a través de las escalas, se procedió al vaciado de los mismos en la base de datos utilizando para ello el SPSS versión 22. Posteriormente, se dio inicio al análisis y la discusión de resultados. En esta fase, se calcularon los estadísticos pertinentes, tales como: valor mínimo, valor máximo, media aritmética, desviación típica, rangos teóricos y análisis de correlaciones a través del estadístico coeficiente producto-momento de Pearson (ver tabla F). También se realizaron las tablas pertinentes haciendo el análisis para cada una de las variables.

## V. Análisis y Discusión de Resultados

Con el fin de presentar un análisis ordenado de los resultados, se retoman los objetivos de la investigación para referir lo pertinente a cada uno de ellos. En cuanto a la medición e identificación de los niveles de estrés percibido, perfeccionismo académico y resiliencia en los estudiantes universitarios de Artes, se incluyen los análisis estadísticos descriptivos que son los indicadores de las medidas de tendencia central y dispersión de las variables evaluadas.

**Tabla 9**

*Estadísticos descriptivos de estrés percibido, perfeccionismo académico y resiliencia en los estudiantes universitarios de Artes*

	Valor Mínimo	Valor Máximo	Media Aritmética	Desviación Típica	Rangos Teóricos
<b>ESTRÉS PERCIBIDO</b>	38	100	66,55	15,02	1-110
<b>Tensión, Irritabilidad y Fatiga</b>	11	36	20,49	5,55	1-40
<b>Aceptación Social de Conflictos</b>	7	25	14,05	4,22	1-40
<b>Energía y Diversión</b>	6	20	11,61	2,82	1-40
<b>Sobrecarga</b>	5	16	10,66	2,52	1-40
<b>Satisfacción por la Autorrealización</b>	3	11	5,33	1,97	1-40
<b>Miedo y Ansiedad</b>	2	8	4,41	1,65	1-40
<b>PERFECCIONISMO ACADÉMICO</b>	41	105	74,87	11,98	30-120
<b>Hacia sí mismo</b>	17	40	29,24	4,64	10-40
<b>Hacia los demás</b>	10	36	23,80	5,16	10-40
<b>Prescrito Socialmente</b>	10	36	21,83	5,27	10-40

n=146

Tabla 9 (cont.)

	Valor Mínimo	Valor Máximo	Media Aritmética	Desviación Típica	Rangos Teóricos
<b>RESILIENCIA</b>	28	300	254,72	30,62	0-450
<b>Identidad</b>	10	25	21,26	3,47	0-25 (bajo) 26-74 (promedio) 75-99 (alto)
<b>Autonomía</b>	5	25	20,13	3,55	0-25 (bajo) 26-74 (promedio) 75-99 (alto)
<b>Satisfacción</b>	9	25	19,91	3,27	0-25 (bajo) 26-74 (promedio) 75-99 (alto)
<b>Pragmatismo</b>	11	25	20,93	3,18	0-25 (bajo) 26-74 (promedio) 75-99 (alto)
<b>Vínculos</b>	7	25	20,34	3,49	0-25 (bajo) 26-74 (promedio) 75-99 (alto)
<b>Redes</b>	6	25	21,14	3,06	0-25 (bajo) 26-74 (promedio) 75-99 (alto)
<b>Modelos</b>	9	25	22,61	3,08	0-25 (bajo) 26-74 (promedio) 75-99 (alto)
<b>Metas</b>	10	25	21,68	3,02	0-25 (bajo) 26-74 (promedio) 75-99 (alto)
<b>Afectividad</b>	7	25	20,46	3,86	0-25 (bajo) 26-74 (promedio) 75-99 (alto)
<b>Autoeficacia</b>	10	25	22,05	2,71	0-25 (bajo) 26-74 (promedio) 75-99 (alto)
<b>Aprendizaje</b>	10	25	22,06	2,78	0-25 (bajo) 26-74 (promedio) 75-99 (alto)
<b>Generatividad</b>	10	25	22,14	3,12	0-25 (bajo) 26-74 (promedio) 75-99 (alto)

n=146

Como puede observarse en la tabla 9, se expresan los estadísticos descriptivos con puntajes de la intensidad del estrés percibido, perfeccionismo académico y resiliencia de los estudiantes universitarios de Artes. En relación a la variable estrés percibido se observa que la muestra reporta una media de 66,55, en comparación con los rangos teóricos cuyo valor general mínimo es de 1 que significa probablemente muy bajo nivel de estrés percibido y valor general máximo de 110 (probablemente muy alto nivel de

estrés percibido), con una desviación típica de 15,02. En las dimensiones de estrés percibido se observa que la muestra reporta medias de: 20,49 (tensión, irritabilidad y fatiga); 14,05 (aceptación social de conflictos); 11,61 (energía y diversión); 10,66 (sobrecarga); 5,33 (satisfacción por la autorrealización); y 4,41 (miedo y ansiedad); en comparación con el valor teórico mínimo que es de 1 y significa menor estrés percibido, y con el valor teórico máximo que es de 40 y expresa mayor estrés percibido. Según esto, la muestra se encuentra con un estrés percibido mayor en cada dimensión.

Para la variable perfeccionismo académico, se observa que los puntajes obtenidos tuvieron una media de 74,87, en comparación con los criterios teóricos cuyo rango mínimo es de 30 que significa un menor nivel de perfeccionismo académico y rango máximo de 120 (mayor nivel de perfeccionismo académico), con una desviación típica de 11,98. En las dimensiones de perfeccionismo académico se observa que los puntajes obtenidos tuvieron medias de: 29,24 (perfeccionismo hacia sí mismo); 23,80 (perfeccionismo hacia los demás); y 21,83 (perfeccionismo prescrito socialmente), en comparación con el criterio teórico mínimo que es de 10 y es indicativo de un menor nivel de perfeccionismo académico, y con el criterio teórico máximo que es de 40 y es indicativo de un mayor nivel de perfeccionismo académico. De acuerdo a lo observado, estos estudiantes presentan mayor nivel de perfeccionismo académico en cada una de las dimensiones.

En la variable resiliencia se observa que la muestra reporta una media aritmética de 254,72, en comparación con los rangos teóricos cuyo valor mínimo es de 0 considerado como un nivel de resiliencia menor y valor máximo de 450 interpretado como un nivel de resiliencia mayor, con una desviación típica de 30,62. En los factores de resiliencia se observa que la muestra reporta medias de: 21,26 (identidad); 20,13 (autonomía); 19,91 (satisfacción); 20,93 (pragmatismo); 20,34 (vínculos); 21,14 (redes); 22,61 (modelos); 21,68 (metas); 20,46 (afectividad); 22,05 (autoeficacia); 22,06 (aprendizaje); y 22,14 (generatividad), en comparación con los tres rangos teóricos: nivel de resiliencia bajo entre 0 y 25, nivel de resiliencia promedio entre 26 y 74, y nivel de resiliencia alto entre 75 y 99. En función de la muestra, todos los factores se ubican en un nivel de resiliencia bajo.



Con el propósito de detallar exhaustivamente los datos, se presentan unas tablas que describen los valores de frecuencia de escogencia de los ítems que la muestra encontró más estresantes y menos estresantes al momento de responder el cuestionario de estrés percibido.

**Tabla 10**

*Situaciones percibidas como más estresantes*

Ítem	Situaciones percibidas como más estresantes	Frecuencia de Estudiantes	Porcentaje de Escogencia
4	Tiene demasiadas cosas que hacer.	66	45,2%
16	Siente que tiene prisa	50	34,2%
22	Tiene miedo del futuro.	24	16,4%
27	Tiene problemas para relajarse.	21	14,4%
24	Se siente criticado(a) o juzgado(a).	19	13,0%

**Tabla 11**

*Situaciones percibidas como menos estresantes*

Ítem	Situaciones percibidas como menos estresantes	Frecuencia de Estudiantes	Porcentaje de Escogencia
7	Siente que está haciendo cosas que realmente no le gusta.	92	63,0%
23	Siente que hace cosas por obligación, no porque quiera hacerlas.	76	52,1%
6	Se encuentra sometido(a) a situaciones conflictivas.	76	52,1%
15	Sus problemas parecen multiplicarse.	71	48,6%
5	Se siente solo(a) o aislado(a).	67	45,9%

Como puede observarse en la tabla 10, en cuanto a la situación escogida por el 45,2% de la muestra como más estresante al ser respondida con la opción “casi siempre” de la escala tipo Likert propuesta en el cuestionario de estrés percibido, se encontró que fue el ítem 4 “tener demasiadas cosas que hacer” (sobrecarga). Esto puede notarse en la investigación de Feldman y cols. (2008), donde las situaciones de estrés percibido que se reportaron con mayor frecuencia e intensidad en estudiantes universitarios venezolanos fueron las relacionadas con los exámenes y la distribución del tiempo, así como la

excesiva cantidad de material para estudiar. En este sentido, los autores también encontraron que las situaciones descritas como más frecuentes y de mayor tensión en los estudiantes eran las preocupaciones sobre el cumplimiento de muchas exigencias, demasiadas cosas que hacer, desperdiciar el tiempo, no dormir o descansar lo suficiente y actividades diarias o rutinarias. Este aspecto hace referencia a la sobrecarga que se produce por una sobreestimulación. Aparecen exigencias psicosensoriales violentas, simultáneas, numerosas, persistentes y variables. Exigen una adaptación fuera del límite normal. La falta de tiempo, el exceso de responsabilidad, la carencia de apoyo y las expectativas exageradas contribuyen a crear este cuadro de excesiva exigencia (Fernández, 2009).

El resto de las situaciones escogidas como más estresantes fueron: un 34,2% de la muestra el ítem 16 “siente que tiene prisa” (tensión, irritabilidad y fatiga), un 16,4% de la muestra el ítem 22 “tiene miedo del futuro” (miedo y ansiedad), un 14,4% de la muestra el ítem 27 “tiene problemas para relajarse” (tensión, irritabilidad y fatiga) y un 13,0% de la muestra el ítem 24 “se siente criticado(a) o juzgado(a)” (aceptación social de conflictos).

Como puede apreciarse en la tabla 11, las situaciones consideradas como menos estresantes al ser respondidas con la opción “casi nunca”, fueron: ítem 7 “siente que está haciendo cosas que realmente no le gustan” (satisfacción por la autorrealización) con el 63,0% de escogencia; ítem 23 “siente que hace cosas por obligación” (satisfacción por la autorrealización); ítem 6 “se encuentra sometido(a) a situaciones conflictivas” (aceptación social de conflictos) con el 52,1% de escogencia; ítem 15 “sus problemas parecen multiplicarse” (tensión, irritabilidad y fatiga); ítem 5 “se siente solo o aislado” (aceptación social de conflictos) con el 48,6% y 45,9% de escogencia respectivamente.

Cónsono con lo anterior, contrariamente a lo esperable, no son las situaciones de evaluación las que generan más estrés, sino que éste aparece de forma más intensa en relación con el agobio que provoca la relación cantidad de trabajo/tiempo o la sobrecarga de actividades, es decir, los estudiantes universitarios de Artes perciben que tienen muchas cosas por hacer y poco tiempo para hacerlas. Este hecho relacionado de forma indirecta con la evaluación del rendimiento parece generar más estrés que otras

situaciones claramente de evaluación como puede ser la propia realización de un examen o la exposición de un trabajo en clase (Polo, Hernández y Poza, 1996).

**Tabla 12**

*Ítems más calificados con la opción “totalmente de acuerdo” en el INVEPER-UCV*

Ítem	Ítems más calificados con la opción “totalmente de acuerdo” en el INVEPER-UCV	Frecuencia de Estudiantes	Porcentaje de Escogencia
19	Disfruto esforzándome en aquello que me propongo aunque lo considere difícil.	74	50,7%
10	Incluso cuando hago un trabajo muy cuidadosamente siento que puede quedar mejor.	70	47,9%
16	Mis compañeros(a) de la universidad tienen elevadas expectativas sobre mi futuro.	64	43,8%
3	Reconozco que soy meticuloso(a) a la hora de hacer un trabajo.	62	42,5%
6	Quienes se conforman apenas con pasar las materias son unos mediocres.	53	36,3%

**Tabla 13**

*Ítems más calificados con la opción “totalmente en desacuerdo” en el INVEPER-UCV*

Ítem	Ítems más calificados con la opción “totalmente en desacuerdo” en el INVEPER-UCV	Frecuencia de Estudiantes	Porcentaje de Escogencia
18	Si obtengo altas calificaciones se ampliará mi círculo de amistades.	79	54,1%
22	Me inquieta la posibilidad de ser rechazado(a) por mis compañeros(as).	69	47,3%
28	Lo que hago carece de importancia si es juzgado de mala calidad por las personas a quienes aprecio.	63	43,2%
15	Temo perder el respeto de quienes estimo si fracaso en la universidad.	50	34,2%
23	Me siento decepcionado(a) de aquellos compañeros(as) que se esfuerzan poco.	45	30,8%

Como puede observarse en la tabla 12, los ítems respondidos con la opción “totalmente de acuerdo” en la escala tipo Likert del INVEPER-UCV, fueron: ítem 19 “disfruto esforzándome en aquello que me propongo aunque lo considere difícil” (perfeccionismo hacia sí mismo) con el 50,7% de escogencia; ítem 10 “incluso cuando hago un trabajo muy cuidadosamente siento que puede quedar mejor” (perfeccionismo hacia sí mismo) con el 47,9% de escogencia; ítem 16 “mis compañeros(as) de la universidad tienen elevadas expectativas sobre mi futuro” (perfeccionismo prescrito socialmente) con el 43,8% de escogencia; ítem 3 “reconozco que soy muy meticuloso(a) a la hora de hacer un trabajo” (perfeccionismo hacia sí mismo) con el 42,5% de escogencia; el ítem 6 “quienes se conforman apenas con pasar las materias son unos mediocres” (perfeccionismo hacia los demás) con el 36,3% de escogencia. Esto coincide con Arana y cols. (2007), que señalan que los perfeccionistas hacia sí mismos sufren, se preocupan, suelen deprimirse y están insatisfechos con ellos mismos y su desempeño, suelen manejarse con la idea de evitar el fracaso más que con la de conseguir el éxito.

Como puede apreciarse en la tabla 13, los ítems respondidos mayoritariamente con la alternativa de respuesta “totalmente en desacuerdo”, fueron: ítem 18 “si obtengo altas calificaciones se ampliará mi círculo de amistades” (perfeccionismo prescrito socialmente) con el 54,1% de escogencia; ítem 22 “me inquieta la posibilidad de ser rechazado(a) por mis compañeros(as)” (perfeccionismo prescrito socialmente) con el 47,3% de escogencia; ítem 28 “lo que hago carece de importancia si es juzgado de mala calidad por las personas a quienes aprecio” (perfeccionismo prescrito socialmente) con el 43,2% de escogencia; ítem 15 “temo perder el respeto de quienes estimo si fracaso en la universidad” (perfeccionismo prescrito socialmente) con el 34,2% de escogencia; ítem 23 “me siento decepcionado(a) de aquellos compañeros(as) que se esfuerzan poco” (perfeccionismo hacia los demás) con el 30,8% de escogencia. Esto concuerda con el razonamiento de Sherry, Hewitt, Flett y Lee-Baggle (2007), en cuanto a que los perfeccionistas que no son prescritos socialmente son menos propensos a aceptar y más propensos a rechazar los factores culturales e interpersonales.

**Tabla 14***Ítems más respondidos con la opción de respuesta “muy de acuerdo” en el SV-RES*

Ítem	Ítems más respondidos con la opción de respuesta “muy de acuerdo” en el SV-RES	Frecuencia de Estudiantes	Porcentaje de Escogencia
34	Yo tengo personas que han confiado sus problemas en mi.	106	72,6%
5	Yo estoy creciendo como persona.	105	71,9%
51	Yo puedo ser creativo(a).	104	71,2%
39	Yo tengo proyectos a futuro.	100	68,5%
50	Yo puedo responsabilizarme por lo que hago.	100	68,5%

**Tabla 15***Ítems más respondidos con la opción de respuesta “muy en desacuerdo” en el SV-RES*

Ítem	Ítems más respondidos con la opción de respuesta “muy en desacuerdo” en el SV-RES	Frecuencia de Estudiantes	Porcentaje de Escogencia
10	Yo estoy seguro(a) en el ambiente en que vivo.	17	11,6%
15	Yo estoy satisfecho(a) con mis relaciones afectivas.	11	7,5%
41	Yo puedo hablar de mis emociones.	9	6,2%
22	Yo tengo una familia bien estructurada.	8	5,5%
42	Yo puedo expresar afecto.	7	4,8%

Como puede notarse en la tabla 14, los ítems más respondidos con la opción de respuesta “muy de acuerdo” en el SV-RES, fueron: ítem 34 “yo tengo personas que han confiado sus problemas en mi” (modelos) con el 72,6% de escogencia; ítem 5 “yo estoy creciendo como persona” (identidad) con el 71,9% de escogencia; ítem 51 “yo puedo ser creativo(a)” (aprendizaje) con el 71,2% de escogencia; ítem 39 “yo tengo proyectos a futuro” (metas) con el 68,5% de escogencia; ítem 50 “yo puedo responsabilizarme por lo que hago” (autoeficacia) con el 68,5% de escogencia. Esto es cónsono con el planteamiento de Grotberg (2003), según el cual el “yo tengo”, se relaciona con el apoyo; el individuo puede confiar en momentos de enfermedad, peligro o ante la necesidad de aprender; puede obtener cariño incondicional; debe poner límites y muestra por medio de

su conducta el camino correcto y lo ayudan a desenvolverse solo. El “yo puedo”, se relaciona con la adquisición de habilidades interpersonales y de resolución de conflictos; el individuo es capaz de hablar sobre cosas que le asustan o inquietan; busca la manera de resolver los problemas; se controla cuando tiene ganas de hacer algo peligroso o que no está bien; busca el momento apropiado de hablar con alguien o actuar y extiende redes que permitan encontrar alguien que ayude cuando lo necesite.

Algunas características de la persona y del entorno que favorecen respuestas resilientes son la seguridad en sí misma y en la propia capacidad de afrontamiento, el apoyo social, tener un propósito significativo en la vida, creer que uno puede influir en lo que sucede a su alrededor, creer que se puede aprender de las experiencias positivas y también de las negativas, etc. La comunalidad es el volcarse hacia otros. Esto indica que la muestra en general es autónoma en sus decisiones y actuaciones (Vera y cols., 2006).

Como puede observarse en la tabla 15, los ítems más respondidos con la opción de respuesta “muy en desacuerdo” en el SV-RES, fueron: ítem 10 “yo estoy seguro(a) en el ambiente en que vivo” (autonomía) con el 11,6% de escogencia; ítem 15 “yo estoy satisfecho(a) con mis relaciones afectivas” (satisfacción) con el 7,5% de escogencia; ítem 41 “yo puedo hablar de mis emociones” (afectividad) con el 6,2% de escogencia; ítem 22 “yo tengo una familia bien estructurada” (vínculos) con el 5,5% de escogencia y ítem 42 “yo puedo expresar afecto” (afectividad) con el 4,8% de escogencia. Esto indica que la muestra está menos relacionada con el “yo estoy” que tiene que ver con la fortaleza intrapsíquica. Los individuos no están dispuestos a responsabilizarse de sus actos y dudan de que las cosas les salgan bien mostrando inseguridad en sí mismos (Grotberg, 2003).

Para evaluar la asociación entre las variables de estudio se calcularon coeficientes de correlaciones producto-momento de Pearson. En cuanto al estrés percibido, con un nivel de confianza del 99% ( $p < 0,01$ ), se encontró que correlacionó de forma positiva y alta con tensión, irritabilidad y fatiga ( $r = 0,87$ ); aceptación social de conflictos ( $r = 0,70$ ) y sobrecarga ( $r = 0,76$ ). Igualmente, correlacionó moderada y positivamente con la dimensión miedo y ansiedad ( $r = 0,54$ ). Todo esto indica que a mayor estrés, definido como “una relación particular entre el individuo y el ambiente, que es evaluada por aquel como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (Lazarus y Folkman, 1986, p. 43), mayor tensión, irritabilidad y fatiga, aceptación social

de conflictos, sobrecarga, y miedo y ansiedad; y lo contrario, a mayor tensión, irritabilidad y fatiga, aceptación social de conflictos, sobrecarga, y miedo y ansiedad, mayor estrés percibido. Finalmente, correlacionó de forma negativa y baja con las dimensiones energía y diversión ( $r = -0,33$ ) y satisfacción por la autorrealización ( $r = -0,37$ ), lo que indica que a mayor estrés percibido, menor energía y diversión, y menor satisfacción por la autorrealización; y al revés, a mayor energía y diversión, y mayor satisfacción por la autorrealización, menor estrés percibido. Estos resultados son congruentes con la investigación de Martín (2007), que denota que el estrés percibido tiene un peso específico en la vida de los estudiantes universitarios y juega un rol fundamental en la salud de esta población (ver tabla 16).

En relación a la dimensión tensión, irritabilidad y fatiga, entendida por Fernández (2009), como el estrés que se puede presentar mediante síntomas físicos como dolores de cabeza, tensión muscular, manos frías o sudorosas, alteraciones del sueño, fatiga, problemas de espalda o cuello, indigestión, respiración agitada, enfermedades de la piel y disfunción sexual, se puede observar que correlacionó de forma positiva y moderada con las dimensiones aceptación social de conflictos ( $r = 0,64$ ); sobrecarga ( $r = 0,62$ ), y miedo y ansiedad ( $r = 0,49$ ). Todo esto indica que a mayor tensión, irritabilidad y fatiga, mayor aceptación social de conflictos, mayor sobrecarga, más miedo y ansiedad; y viceversa, a mayor aceptación social de conflictos, sobrecarga, y miedo y ansiedad, mayor tensión, irritabilidad y fatiga. Igualmente, correlacionó de forma negativa y moderada con energía y diversión ( $r = -0,59$ ), y satisfacción por la autorrealización ( $r = -0,52$ ), lo que indica que a mayor tensión, irritabilidad y fatiga, menor energía y diversión, y menor satisfacción por la autorrealización; o a mayor energía y diversión, y mayor satisfacción por la autorrealización, menor tensión, irritabilidad y fatiga. Esto es cónsono con la investigación de Feldman (2008), en la cual se encontró que el estrés percibido y la tensión generada por situaciones en las que los estudiantes universitarios venezolanos, requieren asimilar una gran cantidad de información en un tiempo limitado, están asociados con variados problemas psicológicos, tales como ansiedad y depresión. De allí, se puede argumentar que no son las evaluaciones académicas las que generen estrés, sino la relación entre la cantidad de trabajo o de información por aprender y el tiempo del que se dispone para ello.

Tabla 16  
Matriz de correlaciones entre estrés y sus dimensiones.

	ESTRÉS PERCIBIDO	Tensión, Irritabilidad y Fatiga	Aceptación Social de Conflictos	Energía y Diversión	Sobrecarga	Satisfacción por la Autorrealización	Miedo y Ansiedad
ESTRÉS PERCIBIDO	1	0,87**	0,70**	-0,33**	0,76**	-0,37**	0,54**
Tensión, Irritabilidad y Fatiga		1	0,64**	-0,59**	0,62**	-0,52**	0,49**
Aceptación Social de Conflictos			1	-0,52**	0,38**	-0,63**	0,42**
Energía y Diversión				1	-0,40**	0,38**	-0,33**
Sobrecarga					1	-0,18*	0,30**
Satisfacción por la Autorrealización						1	-0,54**
Miedo y Ansiedad							1

\* correlación significativa al 0,05

\*\* correlación significativa al 0,01



Con respecto a la aceptación social de conflictos, correlacionó de forma positiva y baja con las dimensiones sobrecarga ( $r = 0,38$ ), y miedo y ansiedad ( $r = 0,42$ ). Todo esto indica que a mayor aceptación social de conflictos, que es sentirse solo o aislado, frustrado, desanimado y criticado o juzgado por Sanz y cols. (2002), mayor sobrecarga, y miedo y ansiedad, y al revés: a menor sobrecarga, y menos miedo y ansiedad, menor aceptación social de conflictos. Igualmente, correlacionó de forma negativa y moderada con energía y diversión ( $r = -0,52$ ), y satisfacción por la autorrealización ( $r = -0,63$ ), lo que indica que a mayor aceptación social de conflictos, menor energía y diversión, y menor satisfacción por la autorrealización; o a mayor energía y diversión, y mayor satisfacción por la autorrealización, menor aceptación social de conflictos.

En cuanto a la dimensión energía y diversión que es sentirse descansado, lleno de energía, alegre, divertido y tener tiempo suficiente para sí mismo según Sanz y cols. (2002), se halló una correlación de forma positiva y baja con la dimensión satisfacción por la autorrealización ( $r = 0,38$ ), lo que indica que a mayor energía y diversión, mayor satisfacción por la autorrealización; y viceversa: a mayor satisfacción por la autorrealización, mayor energía y diversión. Igualmente, correlacionó de forma negativa y baja con sobrecarga ( $r = -0,40$ ), y miedo y ansiedad ( $r = -0,33$ ), lo que indica que a mayor energía y diversión, menor sobrecarga, y menos miedo y ansiedad; o a mayor sobrecarga, y más miedo y ansiedad, menor energía y diversión.

Acerca de la sobrecarga, definida por Fernández (2009), como el estrés que se produce por una sobreestimulación, donde aparecen exigencias psicosensoriales violentas, simultáneas, numerosas, persistentes y variables, se encontró una correlación de forma positiva y baja con la dimensión miedo y ansiedad ( $r = 0,30$ ), lo que indica que a mayor sobrecarga, más miedo y ansiedad; y viceversa: a más miedo y ansiedad, mayor sobrecarga. Igualmente, correlacionó de forma negativa y baja con satisfacción por la autorrealización ( $r = -0,18$ ), lo que indica que a mayor sobrecarga, menor satisfacción por la autorrealización; y al revés, a mayor satisfacción por la autorrealización, menor sobrecarga. En este sentido, en la investigación de Feldman y cols. (2008), se demostró que el manejo apropiado del tiempo dedicado a los estudios está relacionado con un mejor desempeño, menor sobrecarga y tensiones somáticas. Se puede decir que estos

estudiantes pueden sentirse que se le hacen demasiadas peticiones, tener demasiadas cosas que hacer, tener que tomar demasiadas decisiones y tener muchas preocupaciones.

En este sentido, sobre la dimensión satisfacción por la autorrealización, entendida por Fernández (2009), como la necesidad psicológica más elevada del ser humano, que es a través de su satisfacción que encuentra una justificación o un sentido válido a su vida mediante el desarrollo potencial de alguna actividad, se halló que correlacionó de forma negativa y moderada con la dimensión miedo y ansiedad ( $r = -0,54$ ), lo que indica que a mayor satisfacción por la autorrealización, menos miedo y ansiedad; o a más miedo y ansiedad, menor satisfacción por la autorrealización. Estos hallazgos concuerdan con la hipótesis del estudio planteado por Román y cols. (2008), que evidenciaron que los estudiantes universitarios con menor nivel de estrés percibido presentaron un mejor resultado académico y viceversa.

**Tabla 17**

*Matriz de correlaciones entre perfeccionismo y sus dimensiones*

	<b>PERFECCIONISMO ACADÉMICO</b>	<b>Hacia Sí Mismo</b>	<b>Hacia los Demás</b>	<b>Prescrito Socialmente</b>
<b>PERFECCIONISMO ACADÉMICO</b>	1	0,77**	0,83**	0,79**
<b>Hacia Sí Mismo</b>		1	0,50**	0,37**
<b>Hacia los Demás</b>			1	0,47**
<b>Prescrito Socialmente</b>				1

\* correlación significativa al 0,05

\*\* correlación significativa al 0,01

En cuanto al perfeccionismo académico, definido por Frost y cols. (1990; cp. Arana y cols., 2009), como la tendencia a establecer altos estándares de desempeño en combinación con una evaluación excesivamente crítica de los mismos y una creciente preocupación por cometer errores, correlacionó de forma positiva y alta con perfeccionismo hacia sí mismo ( $r = 0,77$ ); perfeccionismo hacia los demás ( $r = 0,83$ ) y perfeccionismo prescrito socialmente ( $r = 0,79$ ), lo que indica que a mayor perfeccionismo académico, mayor perfeccionismo hacia sí mismo, hacia los demás y prescrito socialmente; y viceversa: a mayor perfeccionismo hacia sí mismo, hacia los

demás y prescrito socialmente, mayor perfeccionismo académico (ver tabla 17). Esto es congruente con los resultados obtenidos por Aguilar y cols. (2012), quienes afirman que esta dimensión es generadora de autocrítica y autocastigo.

Para la dimensión perfeccionismo hacia sí mismo, definida por Hewitt y Flett (1991), como los comportamientos basados en un conjunto de metas no realistas que se mantienen casi dogmáticamente e involucran una evaluación minuciosa del propio comportamiento, un elevado nivel de crítica personal y censura de determinadas conductas con el fin de evitar situaciones de fracaso, se encontraron correlaciones de forma positiva y moderada con la dimensión perfeccionismo hacia los demás ( $r= 0,50$ ); y de manera baja con la dimensión perfeccionismo prescrito socialmente ( $r= 0,37$ ), lo que indica que a mayor perfeccionismo hacia sí mismo, mayor perfeccionismo hacia los demás y prescrito socialmente; o a mayor perfeccionismo hacia los demás y prescrito socialmente, mayor perfeccionismo hacia sí mismo. Estos resultados son congruentes con la investigación de Aguilar y cols. (2012), en cuanto a las creencias y expectativas respecto a las capacidades y rendimiento estudiantil de los otros compañeros significativos, el establecimiento de normas poco realistas para los demás y la evaluación rigurosa de su desempeño académico. Aquí, el perfeccionismo se orienta al exterior esperando que la gente sea perfecta, conduce a proyectar los sentimientos de culpa fuera de sí y a experimentar sentimientos de hostilidad y desconfianza hacia los demás.

Por último, referente al perfeccionismo hacia los demás, entendido por Hewitt y Flett (1991), como un conjunto de creencias y expectativas acerca de la capacidad de los demás, que tiene que ver con la aplicación de altas normas y metas no realistas a otras personas significativas, lo que se suma a un elevado nivel de crítica y constante evaluación del desempeño de aquellas, correlacionó de forma positiva y moderada con la dimensión perfeccionismo prescrito socialmente ( $r= 0,47$ ), lo que indica que a mayor perfeccionismo hacia los demás, mayor perfeccionismo prescrito socialmente; y viceversa: a mayor perfeccionismo prescrito socialmente, mayor perfeccionismo hacia los demás. Esto es cónsono con los planteamientos señalados en la investigación de Aguilar y cols. (2012), quienes afirman que las personas perfeccionistas tienen la necesidad de lograr estándares y expectativas establecidas por las personas significativas. Esto fundamentado en la creencia de que dichas personas evalúan el propio comportamiento

de forma rigurosa ejerciendo presión para el alcance de la perfección; estas normas acompañan la experiencia de fracaso, el miedo a la evaluación negativa, la evitación de la desaprobación de los demás y estados emocionales como la angustia, la ansiedad y la depresión.

Con respecto a la resiliencia, definida por Jenkins, Saavedra y Villalta (2008; cp. Pineda, 2011), como una capacidad individual que nace de la interacción entre factores personales y ambientales, que le permite al individuo enfrentar situaciones difíciles, no sólo siendo capaz de resistir y protegerse del daño sino, además, de construir un comportamiento vital positivo a pesar de dicha dificultad, correlacionó de forma positiva y alta con identidad ( $r= 0,80$ ); autonomía ( $r= 0,82$ ); satisfacción ( $r= 0,81$ ); pragmatismo ( $r= 0,75$ ); vínculos ( $r= 0,84$ ); redes ( $r= 0,75$ ); modelos ( $r= 0,76$ ); metas ( $r= 0,82$ ); afectividad ( $r= 0,77$ ); autoeficacia ( $r= 0,82$ ); aprendizaje ( $r= 0,80$ ) y generatividad ( $r= 0,79$ ), lo que indica que a mayor resiliencia, mayor identidad, autonomía, satisfacción, pragmatismo, presencia de vínculos, redes, modelos y metas, mayor afectividad, autoeficacia, aprendizaje y generatividad; y viceversa, a mayor identidad, autonomía, satisfacción, pragmatismo, afectividad, autoeficacia, aprendizaje, generatividad, presencia de vínculos, redes, modelos y metas, mayor resiliencia. Esto es consistente con Pineda (2011), quien confirma que la resiliencia tiene que ver con condiciones de base como el “yo soy”, “yo tengo” y “yo puedo”, y con visiones de sí mismo y del problema (ver tabla 18).

Tabla 18

*Matriz de correlaciones entre resiliencia y sus dimensiones.*

	RESILIENCIA	Identidad	Autonomía	Satisfacción	Pragmatismo	Vínculos	Redes	Modelos	Metas	Afectividad	Autoeficacia	Aprendizaje	Generatividad
RESILIENCIA	1	0,80**	0,82**	0,81**	0,75**	0,84**	0,75**	0,76**	0,82**	0,77**	0,82**	0,80**	0,79**
Identidad		1	0,72**	0,61**	0,65**	0,63**	0,56**	0,50**	0,62**	0,47**	0,62**	0,58**	0,62**
Autonomía			1	0,67**	0,53**	0,64**	0,67**	0,59**	0,62**	0,60**	0,57**	0,59**	0,54**
Satisfacción				1	0,55**	0,72**	0,52**	0,62**	0,57**	0,63**	0,59**	0,64**	0,51**
Pragmatismo					1	0,56**	0,40**	0,41**	0,65**	0,49**	0,64**	0,64**	0,72**
Vínculos						1	0,65**	0,66**	0,66**	0,61**	0,59**	0,62**	0,61**
Redes							1	0,68**	0,58**	0,54**	0,50**	0,47**	0,55**
Modelos								1	0,59**	0,64**	0,60**	0,49**	0,49**
Metas									1	0,60**	0,64**	0,63**	0,71**
Afectividad										1	0,66**	0,59**	0,47**
Autoeficacia											1	0,72**	0,71**
Aprendizaje												1	0,74**
Generatividad													1

\*correlación significativa al 0,05

\*\* correlación significativa al 0,01

En lo relativo a la dimensión identidad, descrita por Pineda (2011), como los juicios generales tomados de los valores culturales que definen al individuo de un modo relativamente estable, correlacionó de forma positiva y alta con la dimensión autonomía ( $r = 0,72$ ); moderadamente con satisfacción ( $r = 0,61$ ), pragmatismo ( $r = 0,65$ ), vínculos ( $r = 0,63$ ), redes ( $r = 0,56$ ), metas ( $r = 0,62$ ), autoeficacia ( $r = 0,62$ ), aprendizaje ( $r = 0,58$ ), generatividad ( $r = 0,62$ ), modelos ( $r = 0,50$ ) y afectividad ( $r = 0,47$ ), lo que indica que a mayor identidad, mayor autonomía, satisfacción, pragmatismo, afectividad, autoeficacia, aprendizaje, generatividad, presencia de vínculos, redes, modelos y metas; y al revés: a mayor autonomía, satisfacción, pragmatismo, afectividad, autoeficacia, aprendizaje, generatividad, presencia de vínculos, redes, modelos y metas, mayor identidad. Esto es congruente con Pineda (2011), quien señala que los individuos que tienen identidad son personas con esperanza, buena autoestima, optimistas respecto al futuro, seguros de sus creencias o principios y crecen como personas.

En lo que respecta a la autonomía, entendida por Pineda (2011), como los juicios sobre el vínculo que el individuo establece consigo mismo para definir su aporte particular al entorno sociocultural, aludiendo al sentimiento de competencia frente a los problemas, la buena imagen de sí mismo y la independencia al actuar, correlacionó de forma positiva y alta con las dimensiones satisfacción ( $r = 0,67$ ), vínculos ( $r = 0,64$ ), redes ( $r = 0,67$ ), modelos ( $r = 0,59$ ), metas ( $r = 0,62$ ), afectividad ( $r = 0,59$ ), autoeficacia ( $r = 0,57$ ) y aprendizaje ( $r = 0,59$ ); y moderada con las dimensiones pragmatismo ( $r = 0,53$ ) y generatividad ( $r = 0,54$ ), lo que indica que a mayor autonomía, mayor satisfacción, pragmatismo, presencia de vínculos, redes, modelos y metas, mayor afectividad, autoeficacia, aprendizaje y generatividad; y viceversa: a mayor satisfacción, pragmatismo, afectividad, autoeficacia, aprendizaje, generatividad, presencia de vínculos, redes, modelos y metas, mayor autonomía. Esto es cónsono con los planteamientos de Sambrano (2010), quien afirma que la autonomía debe desarrollarse para vivir adecuadamente desde adentro, con los recursos internos propios, nutrir las experiencias y aumentar la resistencia a situaciones negativas, para propiciar la autovaloración, el sentirse bien dentro de sí mismo y la formación de valores (amor, lealtad, honestidad, solidaridad).

Por otro lado, la dimensión satisfacción, definida por Pineda (2011), como los juicios que develan un estado de satisfacción personal, sentimientos de logro y autovaloración desde el cual el sujeto aborda una situación problemática, correlacionó de forma positiva y alta con las dimensiones vínculos ( $r= 0,72$ ), pragmatismo ( $r= 0,55$ ), modelos ( $r= 0,62$ ), metas ( $r= 0,57$ ), afectividad ( $r= 0,63$ ), autoeficacia ( $r= 0,60$ ) y aprendizaje ( $r= 0,64$ ); y moderadamente con las dimensiones redes ( $r= 0,52$ ) y generatividad ( $r= 0,51$ ), lo que indica que a mayor satisfacción, mayor pragmatismo, afectividad, autoeficacia, aprendizaje, generatividad, presencia de vínculos, redes, modelos y metas; y viceversa: a mayor pragmatismo, afectividad, autoeficacia, aprendizaje, generatividad, presencia de vínculos, redes, modelos y metas, mayor satisfacción. Esto coincide con lo señalado por Pineda (2011), en cuanto a que la satisfacción tiene que ver con los individuos que han aprendido a salir adelante en la vida, son modelos positivos para otras personas, están bien integrados en sus lugares de trabajo o estudio y están satisfechos con sus relaciones afectivas y de amistad.

En esta misma orientación, el pragmatismo, definido por Pineda (2011), como juicios que develan un sentido práctico de interpretar las acciones que realiza, aludiendo a una orientación positiva hacia la acción, correlacionó de forma positiva y alta con generatividad ( $r= 0,72$ ), vínculo ( $r= 0,56$ ), metas ( $r= 0,65$ ), autoeficacia ( $r= 0,64$ ) y aprendizaje ( $r= 0,64$ ); y moderadamente con las dimensiones afectividad ( $r= 0,48$ ), modelos ( $r= 0,41$ ) y redes ( $r= 0,40$ ), lo que indica que a mayor pragmatismo y presencia de vínculos, redes, modelos y metas, mayor afectividad, autoeficacia, aprendizaje y generatividad; o a mayor afectividad, autoeficacia, aprendizaje, generatividad, presencia de vínculos, redes, modelos y metas, mayor pragmatismo. Esto se relaciona con los planteamientos de Pineda (2011), quien asegura que el individuo pragmático es práctico, con metas en la vida, activo frente a sus problemas, está revisando constantemente el sentido de su vida y está generando soluciones a sus problemas.

Por otra parte, la dimensión vínculos, definida por Pineda (2011), como las relaciones vinculares cercanas e intensas en la infancia que definen estructuras de apego que orientan sistemas de creencias, correlacionó de forma positiva y alta con las dimensiones redes ( $r= 0,65$ ), modelos ( $r= 0,66$ ), metas ( $r= 0,66$ ), afectividad ( $r= 0,61$ ), autoeficacia ( $r= 0,59$ ), aprendizaje ( $r= 0,62$ ), y generatividad ( $r= 0,61$ ), lo que indica que

a mayor presencia de vínculos, mayor afectividad, autoeficacia, aprendizaje, generatividad y presencia de redes, modelos y metas; y al revés, a mayor afectividad, autoeficacia, aprendizaje, generatividad y presencia de redes, modelos y metas, mayor presencia de vínculos. Esto indica que, según Pineda (2011), los individuos que presentan vínculos, tienen relaciones personales confiables, una familia bien estructurada, relaciones afectivas sólidas, fortaleza interior y una vida con sentido.

Igualmente, las redes, entendida por Pineda (2011), como juicios que se refieren al vínculo afectivo que establece la persona con su entorno social cercano, aludiendo a las condiciones sociales y familiares que constituyen un apoyo para el individuo, correlacionó de forma positiva y alta con las dimensiones modelos ( $r= 0,68$ ), metas ( $r= 0,58$ ), generatividad ( $r= 0,55$ ) y afectividad ( $r= 0,54$ ); y moderada con autoeficacia ( $r= 0,50$ ) y aprendizaje ( $r= 0,47$ ), lo que indica que a mayor presencia de redes, mayor afectividad, autoeficacia, aprendizaje, generatividad y presencia de modelos y metas; o a mayor afectividad, autoeficacia, aprendizaje, generatividad y presencia de modelos y metas, mayor presencia de redes. Se puede decir que las relaciones interpersonales se ubican en un escenario de mutuas transformaciones y de redes complejas de interacción de nivel superior que le permiten al individuo relacionarse de forma más extensa (Sambrano, 2010).

Asimismo, la dimensión modelos, definida por Pineda (2011), como juicios que se refieren a personas y situaciones que sirven de guía al individuo para enfrentar sus problemas, correlacionó de forma positiva y alta con las dimensiones metas ( $r= 0,59$ ), afectividad ( $r= 0,64$ ), y autoeficacia ( $r= 0,60$ ); y moderada con aprendizaje ( $r= 0,49$ ) y generatividad ( $r= 0,49$ ), lo que indica que a mayor presencia de modelos, mayor afectividad, autoeficacia, aprendizaje, generatividad y presencia de metas; y viceversa: a mayor afectividad, autoeficacia, aprendizaje, generatividad y presencia de metas, mayor presencia de modelos. Esto concuerda, con Sambrano (2010), quien afirma que las personas que escogen modelos adecuados, o que los poseen naturalmente (en el seno familiar, en la comunidad cercana, en la universidad) tienden a ser más resilientes, ya que prestan atención a aquellas conductas constructivas que han visto en el pasado.

De la misma manera, las metas, dimensión entendida por Pineda (2011), como juicios que se refieren al sentido de la acción para abordar una situación problemática,



aludiendo a coherencia de objetivos y acciones hacia un fin claro y realista a perseguir, correlacionó de forma positiva y alta con generatividad ( $r=0,71$ ), afectividad ( $r= 0,60$ ), autoeficacia ( $r= 0,64$ ) y aprendizaje ( $r= 0,63$ ), lo que indica que a mayor presencia de metas, mayor afectividad, autoeficacia, aprendizaje y generatividad; y al revés, a mayor afectividad, autoeficacia, aprendizaje y generatividad, mayor presencia de metas. Generalmente, según Sambrano (2010), las personas resilientes eligen sus propias metas, son optimistas, persisten hasta lograrlas, enfrentan los problemas con actitud positiva y se plantean desafíos permanentemente.

De la misma forma, la dimensión afectividad, caracterizada por Pineda (2011), como un juicio que se refiere al autoreconocimiento y valoración positiva de la vida emocional, el cual favorece la flexibilidad en los métodos, hábitos y preferencias, en la adaptación a situaciones nuevas con humor y empatía, correlacionó de forma positiva y alta con las dimensiones autoeficacia ( $r= 0,66$ ) y aprendizaje ( $r= 0,59$ ); y moderada con generatividad ( $r= 0,47$ ), lo que indica que a mayor afectividad, mayor autoeficacia, aprendizaje y generatividad; o a mayor autoeficacia, aprendizaje y generatividad, mayor afectividad. Esto concuerda, con Pineda (2011), quien afirma que el individuo afectivo, puede hablar de sus emociones, expresar afecto, confiar en las personas, superar las dificultades que se le presenten en la vida y desarrollar vínculos afectivos.

Del mismo modo, la autoeficacia, concebida por Pineda (2011), como el juicio sobre las posibilidades de éxito que la persona reconoce en sí misma, ante una situación problemática, implicando la autopercepción de la capacidad para poner límites, poder controlar los impulsos, responsabilizarse por las acciones y manejar el estrés, correlacionó de forma positiva y alta con las dimensiones aprendizaje ( $r= 0,72$ ) y generatividad ( $r= 0,71$ ), lo que indica que a mayor autoeficacia, mayor aprendizaje y generatividad; o a mayor aprendizaje y generatividad, mayor autoeficacia. Esto es congruente, con los planteamientos de Sambrano (2010), quien señala que la autoeficacia está relacionada con las experiencias pasadas de éxito o fracaso y con las expectativas que las personas tienen acerca del desempeño de sí mismas; por tanto, es importante que al mismo tiempo, que se mantienen las expectativas positivas, las personas se capaciten para obtener éxito en las metas que se proponen, mediante el entrenamiento, tanto en el ámbito emocional (personal y social), como en el cognoscitivo, para que las experiencias

de aprendizaje de habilidades personales, dependan en mayor medida de los recursos internos y de las fortalezas individuales.

De modo similar, la dimensión aprendizaje, definida por Pineda (2011), como juicios que valoran la situación problemática como oportunidad de aprendizaje, implicando aprovechar la experiencia vivida, aprender de los errores, evaluar el propio actuar y corregir la acción, correlacionó de forma positiva y alta con la dimensión generatividad ( $r=0,74$ ), lo que indica que a mayor aprendizaje, mayor generatividad; o a mayor generatividad, mayor aprendizaje. Según Sambrano (2010), para lograr ser resiliente, se requiere una dosis grande de flexibilidad, transferencia de aprendizajes y del juicio apropiado que hace el individuo sobre sus propias capacidades en el momento de ejercerlas. Entonces, es resiliente, quien aprende a transferir de sus experiencias pasadas a nuevas experiencias de forma satisfactoria, al mismo tiempo, que confía en las habilidades propias para afrontar situaciones.

**Tabla 19**

*Matriz de correlaciones entre estrés y perfeccionismo*

	<b>PERFECCIONISMO ACADÉMICO</b>	<b>Hacia Sí Mismo</b>	<b>Hacia los Demás</b>	<b>Prescrito Socialmente</b>
<b>ESTRÉS</b>	0,24**	0,28**	0,21**	
<b>PERCIBIDO</b>				
<b>Tensión,</b>	0,18*	0,22**		
<b>Irritabilidad y</b>				
<b>Fatiga</b>				
<b>Aceptación Social</b>				
<b>de Conflictos</b>				
<b>Energía y Diversión</b>				
<b>Sobrecarga</b>	0,20*	0,28**	0,21*	
<b>Satisfacción por la</b>				
<b>Autorrealización</b>				
<b>Miedo y Ansiedad</b>				0,18*
* correlación significativa al 0,05		** correlación significativa al 0,01		

Como puede notarse en la tabla 19, el estrés entendido por Lazarus y Folkman (1986), como “una relación particular entre el entorno y el individuo que es evaluada por

este último como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (p. 43), correlacionó de forma positiva y baja con perfeccionismo académico ( $r= 0,24$ ) en sus dimensiones perfeccionismo hacia sí mismo ( $r= 0,28$ ) y hacia los demás ( $r= 0,21$ ), lo que indica que a mayor estrés percibido, mayor perfeccionismo académico en sus dimensiones perfeccionismo hacia sí mismo y hacia los demás; y viceversa: a mayor perfeccionismo académico en sus dimensiones perfeccionismo hacia sí mismo y hacia los demás, mayor estrés percibido. Sin embargo, la variable estrés percibido no correlacionó con perfeccionismo prescrito socialmente. Esto concuerda, con los resultados de Arana y cols. (2007), quienes indicaron, que existió una asociación significativa entre el perfeccionismo académico y las medidas de estrés percibido en estudiantes universitarios en la muestra que participó en su investigación.

Se encontró que la dimensión tensión, irritabilidad y fatiga, definida por Sanz y cols. (2002), como el estar irritable o malhumorado, sentirse cansado y tenso y considerar que sus problemas parecen multiplicarse, correlacionó de forma positiva y baja con perfeccionismo académico ( $r= 0,18$ ) caracterizado por Arana y cols. (2007) como el esfuerzo del sujeto por lograr estándares elevados; y con su dimensión perfeccionismo hacia sí mismo ( $r= 0,22$ ), lo que indica que a mayor tensión, irritabilidad y fatiga, mayor perfeccionismo académico en su dimensión perfeccionismo hacia sí mismo; y al revés: a mayor perfeccionismo académico en su dimensión perfeccionismo hacia sí mismo, mayor tensión, irritabilidad y fatiga. Sin embargo, no existieron asociaciones estadísticamente significativas con perfeccionismo hacia los demás, ni con el prescrito socialmente.

Asimismo, la dimensión sobrecarga, entendida por Fernández (2009), como excesiva exigencia que se crea por la falta de tiempo, el exceso de responsabilidad, la carencia de apoyo y las expectativas exageradas, correlacionó de forma positiva y baja con perfeccionismo académico ( $r= 0,20$ ) en sus dimensiones perfeccionismo hacia sí mismo ( $r= 0,28$ ), definido por Aguilar y cols. (2012), como ser muy meticuloso a la hora de hacer un trabajo, verificar reiteradamente las respuestas que coloca en un examen antes de entregarlo, solamente tomar un descanso, una vez que cumple todo lo que se había fijado hacer, le gusta proponerse metas difíciles de alcanzar, cuando hace un trabajo muy cuidadosamente ,siente que puede quedar mejor, le afecta mucho obtener una calificación baja, aunque se trate de una asignación menor, le da rabia descubrir un error

en su trabajo, disfruta esforzándose en aquello que se propone, aunque lo considere difícil, considera que fallar en un examen es tan desagradable como fracasar en toda la materia y solamente empieza un trabajo, cuando conoce la manera correcta de hacerlo; y perfeccionismo hacia los demás ( $r= 0,21$ ), concerniente a terminar haciendo las tareas que correspondían a su grupo de trabajo, considerar que quienes se conforman apenas con pasar las materias son unos mediocres y que las decisiones que atañen a su grupo de trabajo, deben estar bajo su supervisión; piensan que es preciso desconfiar del aporte que puedan hacer sus compañeros a un trabajo grupal, pueden tener enfrentamientos con miembros de su grupo de trabajo, debido a sus incumplimientos, pueden plantear objetivos muy ambiciosos a los integrantes de su grupo de trabajo, pueden sentirse decepcionados de aquellos compañeros que se esfuerzan poco, suelen modificar la contribución que hacen sus compañeros a un trabajo grupal, con el fin de mejorarlo, les hacen saber a sus compañeros sus apreciaciones sobre su desempeño académico, y pueden exigir la excelencia académica de las personas, con las que trabajan, lo que indica que a mayor sobrecarga, mayor perfeccionismo académico en sus dimensiones perfeccionismo hacia sí mismo y hacia los demás; y viceversa: a mayor perfeccionismo académico en sus dimensiones perfeccionismo hacia sí mismo y hacia los demás, mayor sobrecarga. La dimensión sobrecarga no correlacionó con perfeccionismo prescrito socialmente.

En cuanto a la dimensión miedo y ansiedad, entendida por Fernández (2009), como pensamientos desagradables que provocan sensaciones de angustia, ocasionando depresión o ansiedad, nerviosismo, confusión y fluctuaciones del estado de ánimo, correlacionó de forma positiva y baja con la dimensión perfeccionismo prescrito socialmente ( $r= 0,18$ ), caracterizado por Aguilar y cols. (2012), como el esforzarse por obtener buenas calificaciones para gozar del buen trato de los profesores y por satisfacer las expectativas de estos; pueden creer que las normas de evaluación que fije el profesor deben ser incuestionables, temer perder el respeto de quienes estiman si fracasan en la universidad, pueden opinar que sus compañeros de la universidad tienen elevadas expectativas sobre su futuro, pensar que si obtienen altas calificaciones se ampliaría su círculo de amistades, les puede inquietar la posibilidad de ser rechazados por sus compañeros, pueden considerar que sus profesores sólo aprecian los resultados cuando

son excelentes; creer que lo que hacen carece de importancia si es juzgado de mala calidad por las personas a quienes aprecian, y pueden hacer su mayor esfuerzo para evitar que sus compañeros noten sus debilidades; lo que indica que a más miedo y ansiedad, mayor perfeccionismo prescrito socialmente; o a mayor perfeccionismo prescrito socialmente, más miedo y ansiedad. No se encontraron asociaciones estadísticamente significativas con el resto de las dimensiones: perfeccionismo hacia sí mismo y hacia los demás.

En resumen, el perfeccionismo académico incide directamente en el estrés percibido en la muestra universitaria: a mayor nivel de perfeccionismo académico, mayor nivel de estrés percibido. Se advierte también, que los factores pertenecientes a la escala de perfeccionismo académico, referidos a la excesiva preocupación por los errores y dudas sobre la calidad de las propias acciones, las elevadas expectativas paternas, la percepción de una actitud paterna muy crítica y los elevados criterios de perfeccionismo académico (estándares personales), fueron los factores que evidenciaron una mayor correlación respecto al estrés percibido en la investigación realizada por Pitoni y Rovella (2013).

Finalmente, se encontró que las dimensiones aceptación social de conflictos, energía y diversión, satisfacción por la autorrealización, no correlacionaron de forma estadísticamente significativa con perfeccionismo académico en ninguna de sus dimensiones. Esto concuerda con los resultados de Arana y cols. (2007), que también señalan que no se presentaron asociaciones estadísticamente significativas para las dimensiones relacionadas con el estrés percibido.

Tabla 20  
Matriz de correlaciones entre estrés y resiliencia.

	ESTRÉS PERCIBIDO	Tensión, Irritabilidad y Fatiga	Aceptación Social de Conflictos	Energía y Diversión	Sobrecarga	Satisfacción por la Autorrealización	Miedo y Ansiedad
<b>RESILIENCIA</b>	-0,25**	-0,32**	-0,42**	0,40**		0,42**	-0,38**
<b>Identidad</b>	-0,26**	-0,32**	-0,39**	0,31**		0,40**	-0,33**
<b>Autonomía</b>	-0,33**	-0,41**	-0,46**	0,38**	-0,18*	0,50**	-0,37**
<b>Satisfacción</b>	-0,22**	-0,30**	-0,41**	0,42**		0,41**	-0,30**
<b>Pragmatismo</b>			-0,24**	0,27**		0,31**	-0,25**
<b>Vínculos</b>	-0,27**	-0,35**	-0,43**	0,37**		0,39**	-0,30**
<b>Redes</b>	-0,29**	-0,34**	-0,38**	0,35**		0,32**	-0,32**
<b>Modelos</b>			-0,26**	0,27**		0,19*	-0,22**
<b>Metas</b>		-0,20*	-0,27**	0,28**		0,30**	-0,32**
<b>Afectividad</b>	-0,19*	-0,20*	-0,27**	0,27**		0,19*	-0,31**
<b>Autoeficacia</b>		-0,17*	-0,24**	0,28**		0,22**	-0,29**
<b>Aprendizaje</b>	-0,18*	-0,27**	-0,35**	0,39**		0,38**	-0,33**
<b>Generatividad</b>		-0,20*	-0,25**	0,23**		0,33**	-0,29**

\* correlación significativa al 0,05

\*\* correlación significativa al 0,01

Como puede observarse en la tabla 20, el estrés percibido correlacionó de forma negativa y baja con resiliencia ( $r = -0,25$ ) en sus dimensiones identidad ( $r = -0,26$ ), satisfacción ( $r = -0,22$ ), vínculos ( $r = -0,27$ ), redes ( $r = -0,29$ ), afectividad ( $r = -0,19$ ), aprendizaje ( $r = -0,18$ ) y autonomía ( $r = -0,33$ ), lo que indica que a mayor estrés percibido (proceso multidimensional y complejo que engloba el sistema de respuestas del individuo a nivel fisiológico, cognitivo-afectivo y conductual), menor resiliencia (capacidad individual que nace de la interacción entre factores personales y ambientales), identidad, satisfacción, afectividad, aprendizaje, autonomía y presencia de vínculos y redes; y viceversa: a menor estrés percibido, mayor resiliencia, identidad, satisfacción, afectividad, aprendizaje, autonomía y presencia de vínculos y redes. Esto es consistente con los planteamientos de Sambrano (2010), ya que plantea que estos individuos cuando se encuentran estresados se les dificulta superar los problemas que se les presentan en la vida y aprender de sus errores, y se sienten que no están rodeados de personas que los ayudan en situaciones difíciles. No existieron asociaciones estadísticamente significativas con pragmatismo, autoeficacia, generatividad ni la presencia de modelos y metas.

Se encontró que la dimensión tensión, irritabilidad y fatiga, definida por Sanz y cols. (2012), como el sentir que tiene prisa y que está agotado mentalmente, tener problemas para relajarse y sentirse presionado por los plazos de tiempo, correlacionó de forma negativa y baja con las dimensiones metas ( $r = -0,20$ ), afectividad ( $r = -0,20$ ), autoeficacia ( $r = -0,17$ ), aprendizaje ( $r = -0,27$ ), generatividad ( $r = 0,20$ ) e identidad ( $r = -0,32$ ); moderadamente baja con resiliencia ( $r = -0,32$ ), autonomía ( $r = -0,41$ ), satisfacción ( $r = -0,30$ ), vínculos ( $r = -0,35$ ) y redes ( $r = -0,34$ ), lo que indica que a mayor tensión, irritabilidad y fatiga, menor resiliencia en sus dimensiones identidad, satisfacción, afectividad, aprendizaje, autonomía y presencia de vínculos y redes; y al revés: a menor tensión, irritabilidad y fatiga, mayor resiliencia en sus dimensiones identidad, satisfacción, afectividad, aprendizaje, autonomía y presencia de vínculos y redes; lo que explica que, según Pineda (2011), el individuo que se encuentra tenso, irritable y fatigado no tiene a quien recurrir en caso de problemas, ni tiene personas que estimulen su autonomía e iniciativa. La dimensión tensión, irritabilidad y fatiga no correlacionó con pragmatismo ni con la presencia de modelos.

Por otro lado, se halló que la dimensión aceptación social de conflictos correlacionó de forma negativa y baja con pragmatismo ( $r = -0,24$ ), modelos ( $r = -0,26$ ), metas ( $r = -0,27$ ), afectividad ( $r = -0,27$ ), autoeficacia ( $r = -0,24$ ) y generatividad ( $r = -0,25$ ); moderadamente baja con resiliencia ( $r = -0,42$ ), identidad ( $r = -0,39$ ), satisfacción ( $r = -0,41$ ), vínculos ( $r = -0,43$ ), redes ( $r = -0,38$ ), aprendizaje ( $r = -0,35$ ) y autonomía ( $r = -0,46$ ), lo que indica que a mayor aceptación social de conflictos, referida ésta, a que el individuo se encuentra sometido a situaciones conflictivas y está bajo la presión de otras personas (Sanz y cols., 2012), menor resiliencia en sus dimensiones identidad, satisfacción, afectividad, aprendizaje, autonomía, pragmatismo y presencia de vínculos, redes y modelos; y viceversa, es decir, a menor aceptación social de conflictos, mayor resiliencia en sus dimensiones identidad, satisfacción, afectividad, aprendizaje, autonomía, pragmatismo y presencia de vínculos, redes y modelos. Esto es cónsono, con los planteamientos de Pineda (2011), quien afirma que el individuo cuando acepta socialmente los conflictos no puede comunicarse adecuadamente, ni tomar decisiones, es inactivo frente a sus problemas, no soluciona suficientes problemas y no tiene personas que lo ayudan evitar peligros.

Asimismo, se evidencia que la dimensión energía y diversión correlacionó de forma positiva y moderadamente baja con resiliencia ( $r = 0,40$ ), autonomía ( $r = 0,38$ ), satisfacción ( $r = 0,42$ ), vínculos ( $r = 0,37$ ), redes ( $r = 0,35$ ), aprendizaje ( $r = 0,39$ ) e identidad ( $r = 0,31$ ); baja con pragmatismo ( $r = 0,27$ ), modelos ( $r = 0,27$ ), metas ( $r = 0,28$ ), afectividad ( $r = 0,27$ ), autoeficacia ( $r = 0,28$ ) y generatividad ( $r = 0,23$ ), lo que quiere decir que a mayor energía y diversión, mayor resiliencia en sus dimensiones identidad, satisfacción, afectividad, aprendizaje, autonomía, pragmatismo, autoeficacia, generatividad y presencia de vínculos, redes, metas y modelos; y al revés: a mayor resiliencia en sus dimensiones identidad, satisfacción, afectividad, aprendizaje, autonomía, pragmatismo, autoeficacia, generatividad y presencia de vínculos, redes, metas y modelos, mayor energía y diversión. Esto indica que la resiliencia implica un conjunto de cualidades que propician una adaptación exitosa y logran una transformación que recupere los riesgos de la adversidad, que enfrente el estrés y las situaciones de riesgo con luminosidad y desde las fortalezas, que le permitan a la persona superar los



momentos difíciles, recuperar el flujo hermoso de la vida y salir con nuevas energías y aprendizajes que le favorezcan para ser mejor en la vida (Sambrano, 2010).

Por otra parte, se encontró que la dimensión sobrecarga correlacionó de forma negativa y baja con la dimensión autonomía ( $r = -0,18$ ), lo que indica que a mayor sobrecarga, menor autonomía; o a mayor autonomía, menor sobrecarga, lo que explica que, según los planteamientos de Pineda (2011), cuando un individuo se siente sobrecargado no percibe que está rodeado de personas que lo pueden ayudar en situaciones difíciles. Sin embargo, no existieron asociaciones estadísticamente significativas con resiliencia en sus dimensiones identidad, satisfacción, pragmatismo, afectividad, autoeficacia, aprendizaje, generatividad ni la presencia de vínculos, redes, modelos y metas.

En cuanto a la dimensión satisfacción por la autorrealización, se halló que correlacionó de forma positiva y moderada con autonomía ( $r = 0,50$ ), moderadamente baja con las dimensiones resiliencia ( $r = 0,42$ ), identidad ( $r = 0,40$ ), satisfacción ( $r = 0,41$ ), vínculos ( $r = 0,39$ ), aprendizaje ( $r = 0,38$ ); y baja con pragmatismo ( $r = 0,31$ ), redes ( $r = 0,32$ ), modelos ( $r = 0,19$ ), metas ( $r = 0,30$ ), afectividad ( $r = 0,19$ ), autoeficacia ( $r = 0,22$ ) y generatividad ( $r = 0,33$ ), lo que indica que a mayor satisfacción por la autorrealización o el individuo sentir que está haciendo cosas que realmente le gustan y que pueda alcanzar todas sus metas; mayor resiliencia, identidad, satisfacción, aprendizaje, autonomía, pragmatismo, afectividad, autoeficacia, generatividad y presencia de vínculos, redes, modelos y metas; o a mayor resiliencia, identidad, satisfacción, aprendizaje, autonomía, pragmatismo, afectividad, autoeficacia, generatividad y presencia de vínculos, redes, modelos y metas, mayor satisfacción por la autorrealización. Esto coincide con Sambrano (2010), quien denota que la autonomía como dimensión de la variable resiliencia, es una competencia que propicia la autodeterminación y la voluntad de realizar las acciones propias para una satisfacción autorrealizadora.

Finalmente, la dimensión miedo y ansiedad, correlacionó de forma negativa y moderadamente baja con las dimensiones resiliencia ( $r = -0,38$ ), autonomía ( $r = -0,37$ ), identidad ( $r = -0,33$ ), satisfacción ( $r = -0,30$ ), pragmatismo ( $r = -0,25$ ), vínculos ( $r = -0,30$ ), redes ( $r = -0,32$ ), modelos ( $r = -0,22$ ), metas ( $r = -0,32$ ), afectividad ( $r = -0,31$ ), autoeficacia

( $r = -0,29$ ), aprendizaje ( $r = -0,33$ ) y generatividad ( $r = -0,30$ ), lo que indica que a más miedo y ansiedad, definida por Sanz y cols. (2012), como tener miedo del futuro y sentirse agobiado por la responsabilidad; menor resiliencia, identidad, satisfacción, aprendizaje, autonomía, pragmatismo, afectividad, autoeficacia, generatividad y presencia de vínculos, redes, modelos y metas; y viceversa: a mayor resiliencia, identidad, satisfacción, aprendizaje, autonomía, pragmatismo, afectividad, autoeficacia, generatividad y presencia de vínculos, redes, modelos y metas, menos miedo y ansiedad. Esto es cónsono con los planteamientos de Pineda (2011), quien afirma que los individuos que presentan más miedo y ansiedad, tienen baja autoestima, son poco optimistas respecto al futuro, están inseguros de sus creencias o proyectos, son inseguros de sí mismos y del ambiente en que viven, no pueden hablar de sus emociones, expresar afecto ni confiar en las personas y no asumen riesgos.

A partir de estos resultados, puede afirmarse que, retomando los planteamientos de Abarca y Fariña (2009), sobre las definiciones de resiliencia que se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano. La resiliencia es el enfrentamiento efectivo de circunstancias y eventos de la vida severamente estresantes y acumulativos. El estado de ánimo de las personas resilientes suele ser mejor (menos síntomas de estrés, mayor aplomo y serenidad) durante la realización de tareas; son capaces de aprender de sus errores, al mismo tiempo que de aprender de otras personas. Algunos intercambios sociales pueden ser desfavorables y es allí cuando se necesitan habilidades y destrezas que muestren la capacitación de la persona, para afrontar situaciones que le puedan generar estrés; es en ese preciso momento, cuando hace la diferencia la resiliencia, porque las personas pueden tomar esa ocasión para aprender de ella y comportarse con eficiencia emocional la próxima vez que enfrenten una situación similar (Sambrano, 2010).

**Tabla 21***Matriz de correlaciones entre perfeccionismo y resiliencia*

	<b>PERFECCIONISMO ACADÉMICO</b>	<b>Hacia Sí Mismo</b>	<b>Hacia los Demás</b>	<b>Prescrito Socialmente</b>
<b>RESILIENCIA</b>		0,26**		
<b>Identidad</b>		0,25**		
<b>Autonomía</b>	0,17*	0,21**		
<b>Satisfacción</b>				
<b>Pragmatismo</b>		0,28**	0,17*	
<b>Vínculos</b>		0,25**		
<b>Redes</b>		0,19*		
<b>Modelos</b>		0,17*		
<b>Metas</b>		0,24**	0,20*	
<b>Afectividad</b>				
<b>Autoeficacia</b>		0,19*		-0,17*
<b>Aprendizaje</b>		0,19*	0,18*	
<b>Generatividad</b>		0,26**	0,19*	

\* correlación significativa al 0,05

\*\* correlación significativa al 0,01

Como puede apreciarse en la tabla 21, el perfeccionismo académico sólo correlacionó de forma positiva y baja con la dimensión autonomía ( $r = 0,17$ ), lo que indica que a mayor perfeccionismo académico, mayor autonomía; o a mayor autonomía, mayor perfeccionismo académico. Sin embargo, no existieron asociaciones estadísticamente significativas con resiliencia, identidad, satisfacción, pragmatismo, afectividad, autoeficacia, aprendizaje, generatividad ni la presencia de vínculos, redes, modelos y metas.

Se encontró que la dimensión perfeccionismo hacia sí mismo, entendida por Hewitt y Flett (1991), como la satisfacción en plantearse metas académicas muy difíciles de cumplir, correlacionó de forma positiva y baja con resiliencia ( $r = 0,26$ ), identidad ( $r = 0,25$ ), autonomía ( $r = 0,21$ ), pragmatismo ( $r = 0,28$ ), vínculos ( $r = 0,25$ ), redes ( $r = 0,19$ ), modelos ( $r = 0,17$ ), metas ( $r = 0,24$ ), autoeficacia ( $r = 0,19$ ), aprendizaje ( $r = 0,19$ ) y generatividad ( $r = 0,26$ ), lo que indica que a mayor perfeccionismo hacia sí mismo, mayor resiliencia, autonomía, identidad, pragmatismo, autoeficacia, aprendizaje, generatividad y presencia de vínculos, redes, modelos y metas; y a mayor resiliencia, autonomía, identidad, pragmatismo, autoeficacia, aprendizaje, generatividad y presencia

de vínculos, redes, modelos y metas, mayor perfeccionismo hacia sí mismo, aunque es una asociación baja, lo que señala que, de acuerdo con los planteamientos de Pineda (2011), estos estudiantes son seguros de sí mismos y de sus proyectos y metas, están seguros en el ambiente en que viven, pueden ser creativos, aprender de sus aciertos y errores, tomar decisiones, generar estrategias para solucionar sus problemas, pueden fijarse metas realistas, esforzarse por lograr sus objetivos, pueden asumir riesgos y proyectarse al futuro, tienen satisfacción con lo que han logrado en la vida, tienen metas a corto plazo, objetivos claros, proyectos a futuro y problemas que pueden solucionar. Sin embargo, la dimensión perfeccionismo hacia sí mismo, no correlacionó con satisfacción ni afectividad.

En relación con la dimensión perfeccionismo hacia los demás, concebida por Hewitt y Flett (1991), como el fijar objetivos académicos muy ambiciosos para los demás y exigir que se satisfagan siempre, correlacionó de forma positiva y baja con las dimensiones pragmatismo ( $r = 0,17$ ), metas ( $r = 0,21$ ), aprendizaje ( $r = 0,18$ ) y generatividad ( $r = 0,19$ ), lo que indica que a mayor perfeccionismo hacia los demás, mayor pragmatismo, aprendizaje, generatividad y presencia de metas; y viceversa: a mayor pragmatismo, aprendizaje, generatividad y presencia de metas, mayor perfeccionismo hacia los demás; lo que afirma que los estudiantes universitarios de Artes tienen personas con quienes enfrentar los problemas, se pueden comunicar adecuadamente y pueden colaborar con otros para mejorar la vida en comunidad (Pineda, 2011). Sin embargo, no existieron asociaciones estadísticamente significativas con resiliencia, autonomía, identidad, autoeficacia, satisfacción, afectividad ni la presencia de vínculos, redes y modelos.

También se halló, que la dimensión perfeccionismo prescrito socialmente, definida por Hewitt y Flett (1991), como aquella que involucra la necesidad de cumplir con las expectativas prescritas por otros significativos, que tiene que ver con la percepción de que otros significativos mantienen expectativas exageradas e irreales hacia uno, que son difíciles y hasta imposibles de cumplir, pero que deben alcanzarse para lograr la aprobación y aceptación, correlacionó de forma negativa y baja con la dimensión autoeficacia ( $r = -0,17$ ), lo que indica que a mayor perfeccionismo prescrito socialmente, menor autoeficacia; o a mayor autoeficacia, menor perfeccionismo prescrito

socialmente, lo que explica que, según Pineda (2011), el individuo con más autoeficacia, puede resolver problemas de manera efectiva, dar su opinión, buscar ayuda cuando lo necesita, apoyar a otros que tienen dificultades y puede responsabilizarse por lo que hace. Sin embargo, la dimensión perfeccionismo prescrito socialmente, no correlacionó con resiliencia, autonomía, identidad, satisfacción, pragmatismo, aprendizaje, generatividad, afectividad ni la presencia de vínculos, redes, modelos y metas.

Basándose en los resultados anteriores, cabe acotar que la presencia del perfeccionismo en estos estudiantes universitarios, señala la necesidad de que algunas características resilientes estén presentes en ellos, pues cuentan con algunos recursos que le permitan crear estrategias de afrontamiento ante situaciones demandantes (Pitoni y Rovella, 2013).

## VI. Conclusiones

En la presente investigación, cuyo objetivo general fue evaluar la relación entre estrés, perfeccionismo y resiliencia en estudiantes universitarios de Artes, se halló información para concluir de la siguiente manera:

En primer lugar, las situaciones de estrés que se reportaron con mayor frecuencia e intensidad fueron las relacionadas con los exámenes y la distribución del tiempo, así como la excesiva cantidad de material para estudiar; las preocupaciones sobre el cumplimiento de muchas exigencias; demasiadas cosas que hacer; desperdiciar el tiempo; no dormir o descansar lo suficiente y actividades diarias o rutinarias. El resto de las situaciones escogidas como más estresantes fueron: sentir que tienen prisa, sentir miedo del futuro, sentir problemas para relajarse y sentirse criticados(as) o juzgados(as).

Seguidamente, con respecto al constructo perfeccionismo, se obtuvo que los ítems más respondidos con la opción “totalmente de acuerdo” fueron: disfrutar esforzándose en aquello que se proponen aunque lo consideren difícil; que incluso cuando hacen un trabajo muy cuidadosamente, sentir que puede quedar mejor; pensar que los compañeros(as) de la universidad tienen elevadas expectativas sobre el futuro; reconocer que son muy meticulosos(as) a la hora de hacer un trabajo y considerar que quienes se conforman apenas con pasar las materias son unos mediocres.

Asimismo, en cuanto a la resiliencia, se consiguió que las características resilientes que estuvieron presentes en estos estudiantes universitarios fueron: conductas dirigidas hacia una meta en los factores metas y pragmatismo, planeando con anterioridad sus acciones y estipulando fechas concretas para el cumplimiento de objetivos; además, ejercitar sus capacidades y hacer preguntas frente a las inquietudes que se le presentan por primera vez; poseer gran inclinación por el estudio, definido como el tiempo que se le dedica y el gusto por él; participar en actividades fuera del ámbito académico; tener sentimientos de autorrealización, capacidad de liderazgo y enfrentar desafíos. Los ítems de resiliencia más respondidos con la opción de respuesta “muy en desacuerdo” fueron: estar seguros(as) en el ambiente en que viven, estar satisfechos(as) con sus relaciones afectivas, poder hablar de sus emociones, tener una familia bien estructurada y poder expresar afecto.

Referente al estrés, se encontró que incide directamente en el perfeccionismo, en esta muestra: a mayor perfeccionismo, mayor nivel de estrés y a mayor nivel de estrés, mayor perfeccionismo. Los ítems de la dimensión perfeccionismo prescrito socialmente, los respondieron mayoritariamente con la alternativa de respuesta “totalmente en desacuerdo”, lo que quiere decir que no se asocia con la variable estrés, a excepción de la dimensión miedo y ansiedad, donde a mayor perfeccionismo prescrito socialmente, más miedo y ansiedad; o a más miedo y ansiedad, mayor perfeccionismo prescrito socialmente.

Aunado a esto, el estrés incide inversamente en la resiliencia, en esta muestra universitaria: a mayor nivel de estrés, menor resiliencia y a menor nivel de estrés, mayor resiliencia, a excepción de la dimensión sobrecarga, que solamente se asocia inversamente con el factor autonomía, donde a mayor sobrecarga, menor autonomía; o a menor sobrecarga, mayor autonomía.

Por otra parte, en relación al perfeccionismo, en sus dimensiones perfeccionismo hacia sí mismo y perfeccionismo hacia los demás, influye inversamente en la resiliencia en estos estudiantes universitarios, es decir, a mayor resiliencia, menor perfeccionismo y a menor resiliencia, mayor perfeccionismo. La dimensión perfeccionismo prescrito socialmente, solamente se asocia inversamente con la dimensión autoeficacia, es decir, a mayor perfeccionismo prescrito socialmente, menor autoeficacia; o a menor perfeccionismo prescrito socialmente, mayor autoeficacia.

Finalmente, los estudiantes universitarios de Artes, debido a las situaciones demandantes y a las exigencias que experimentan, perciben altos niveles de estrés, manifiestan un elevado perfeccionismo en sus tres sentidos (hacia sí mismo, hacia los demás y prescrito socialmente) y pueden carecer de fortalezas y habilidades que les permitan superar las adversidades, es decir, pueden ser poco resilientes que otros.

## VII. Limitaciones y Recomendaciones

Este trabajo representa una importante contribución con esta línea de investigación, debido al escaso número de trabajos hallados y la relevancia que tiene el mismo. También, constituye un aporte al cuerpo de conocimiento científico, debido a que estimula la realización de investigaciones relacionadas al tema, que permitirán probar y comprobar la verdadera validez y funcionalidad tanto de los instrumentos, como predictores o en dado caso, descriptores de las variables, para la población de estudiantes universitarios a quienes específicamente están dirigidos. Asimismo, la información que de aquí se deriva, contribuye al desempeño del rol del psicólogo clínico, ya que un profesional, de esta área, podrá conocer la conceptualización y las dimensiones de estos constructos, y aunado a eso, podrá observar el comportamiento entre ellos. Lo antes mencionado permitirá al psicólogo clínico determinar conductas problemas que serán discutidas con el paciente en consulta para saber si son vistas por éste del mismo modo (como conductas problemas). En caso de ser así, la terapia irá dirigida a su modificación y a la sustitución de esas conductas por unas más adaptativas para el individuo (aceptadas socialmente). Las conductas desadaptativas a modificar, serán aquellas que estén relacionadas con altos niveles de estrés y de perfeccionismo buscando su reducción. En lo que respecta a la resiliencia, se sugiere utilizar herramientas para instaurar características resilientes en los individuos que no posean facilidad para sobrellevar las exigencias y demandas del entorno.

Ahora bien, con respecto a las limitaciones encontradas, se mencionan las siguientes:

- Escasa información sobre los constructos perfeccionismo y resiliencia en la población de estudiantes universitarios de Artes.
- Dificultad para acceder a los factores de corrección del cuestionario de estrés percibido, pues no se dispuso de las normas de corrección del instrumento.
- Error metodológico en cuanto a la selección del cuestionario de estrés percibido, debido a que no demostró tener un nivel alto de confiabilidad. La versión en español (la que se utilizó en la investigación) presentó problemas en su traducción.



- Otros factores relacionados con el tiempo, espacio, características sociodemográficas, climáticas y políticas que afectaron la consecución del trabajo, ya que interfirió con la administración de los instrumentos en el tiempo que se requería.

Por otra parte, y con la finalidad de profundizar los esfuerzos para llegar a un mejor conocimiento, tanto de las variables, como del comportamiento y desarrollo de éstas en la población estudiantil, se destacan las siguientes recomendaciones:

- Realizar investigaciones relacionadas con los constructos perfeccionismo y resiliencia en estudiantes universitarios, que originen un bagaje teórico más amplio y por ende, faciliten el trabajo para próximos investigadores interesados en esta línea.
- Tomar en cuenta la información obtenida sobre el estudio, para hacerlo extensivo y propiciar la expansión de la investigación sobre las variables en los estudiantes de distintas universidades e institutos universitarios a nivel nacional e internacional, así como, tomar en cuenta otras poblaciones para comparar los resultados obtenidos.
- No descartar la posibilidad de tener como otro objetivo de investigación, la comparación entre sexos (masculino y femenino).
- Se sugiere realizar una traducción y validación del instrumento de estrés percibido, con la participación de expertos en el área y en lingüística.
- Se desea estimular, a partir de esta investigación, la generación de futuros planes de intervención que aborden los efectos nocivos causados por la presencia del estrés y el exceso de perfeccionismo, en esta población; también, la falta de resiliencia en la misma.
- Asimismo, puede ser de gran utilidad desarrollar programas de prevención para combatir el estrés, empleando técnicas de afrontamiento ante situaciones estresantes en el entorno educativo; de igual modo, ejercicios de relajación (respiración abdominal y técnicas de relajación) para practicar durante las situaciones que causen estrés.
- Por último, se sugiere realizar para una futura investigación, entrevistas a los estudiantes universitarios, para así tener una visión más completa sobre las variables de estudio en esta población y luego realizar un análisis interpretativo de las respuestas dadas, ya que sería enriquecedor poder interpretar la narrativa de cada estudiante.

### Referencias

- Abarca, D. y Fariña, C. (2009). Habilidades creativas y resiliencia. *Universidad Academia de Humanismo Cristiano*, 1-242.
- Aguilar, L., Báez, Y., Barroeta, G., y Colmenares, D. (2012). Medición del perfeccionismo académico: desarrollo de un inventario para estudiantes universitarios. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 13,1, 244-269.
- Álvarez, J., Aguilar, J. y Lorenzo, J. (2012). La ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: relaciones con variables personales y académicas [Versión electrónica]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10, 1, 333-354.
- Arana, F., Scappatura, M., Lago, A. y Keegan, E. (2007). Perfeccionismo adaptativo y desadaptativo y malestar psicológico en estudiantes universitarios argentinos: un estudio exploratorio utilizando el APS-R [Versión electrónica], *Memorias de las XIV Jornadas de Investigación*, 2, 24-28.
- Arana, F., Keegan, E. y Rutzstein, G. (2009). Adaptación de una medida multidimensional de perfeccionismo: Almost Perfect Scale-Revised (APS-R). Un estudio preliminar sobre sus propiedades psicométricas en una muestra de estudiantes argentinos [Versión electrónica], *Revista Publicación Anual del Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba*, 9, 35-53.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3, 1643-1647.
- Calero, J., Vásquez, J. y Domínguez, E. (2010). Comportamientos sexuales y reconocimiento sindrómico de las infecciones de transmisión sexual (ITS) en estudiantes cubanos de Escuelas de Artes y Deportes [Versión electrónica], *Revista Cubana de Obstetricia y Ginecología*, 36,3, 1-17.
- Campos, A., González, M. y Pérez-Fabello, M. (2001). Características de la imagen mental y rendimiento académico [Versión electrónica], *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 5,7, 149-154.
- Costa, S., Barontini, M., Forcada, P., Carrizo, P. y Almada, L. (2010). Estrés psicosocial y baja resiliencia, un factor de riesgo de hipertensión arterial. [Versión electrónica], *Prevención Cardiovascular*, 78, 5.
- Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las Artes Visuales [Versión electrónica], *Arte, Individuo y Sociedad*, 47-55.
- Feldman, J. (1992). Trastornos psíquicos del artista. *Primer Congreso Latinoamericano de Medicina del Arte*, Caracas, 4 de abril.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón, G., Zaragoza, J., Bagés, N. y De Paulo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos [Versión electrónica], *Revistas Científicas*, 7,3, 739-751.
- Fernández, M. (2009). Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad [Versión electrónica], *Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía de la Universidad de León*, 11,3, 1-474.

- Ferrezuelo, P. (1985). Definiciones del psicólogo clínico y funciones que desempeña. *Papeles del Psicólogo*, 20.
- Galarsi, M., Ledezma, C., De Bortoli, M., Correche, M. (2009). Rangos de personalidad y trastornos de la conducta alimentaria en estudiantes universitarias [Versión electrónica], *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 19,1, 157-165.
- Grotberg, E. (2003). *Nuevas tendencias en resiliencia*. Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5<sup>ta</sup> ed.). México D.F.: McGraw Hill.
- Hewitt, P. y Flett, G. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment and association with psychopathology [Versión electrónica], *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 3, 456-470.
- Hewitt, P., Flett, G., Sherry, S., Habke, M., Parkin, M., Lam, R., McMurtry, B., Ediger, E., Fairlie, P. y Stein, M. (2003). The interpersonal expression of perfection: perfectionistic self-presentation and psychological distress [Versión electrónica], *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 6, 1303-1325.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento: Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. (4<sup>a</sup> ed.) México DF: McGraw Hill.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Madrid: Martínez Roca.
- Martin, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios [Versión electrónica], *Apuntes de psicología*, 25,1, 87-99.
- Martín, G., Agut, M., y Mayoral, V. (2002). La personalidad de los artistas: un estudio comparativo mediante el inventario TCI de Cloninger [Versión electrónica], *Intersalud*.
- Matteson, M. e Ivancevich, J. (1989). *Estrés y trabajo*. México D. F.: Trillas.
- Menezes, V., Fernández, B., Hernández, L., Ramos, F. y Contador, I. (2006). Resiliencia y el modelo Burnout-Engagement en cuidadores formales de ancianos [Versión electrónica], *Psicothema*, 18, 4, 791-796.
- Peiró, J. (s/f). Nuevas tendencias en la investigación sobre estrés laboral y sus implicaciones para el análisis y prevención de los riesgos psicosociales [Versión electrónica], *Lección Magistral*, 1-35.
- Peralta, S., Ramírez, A. y Castaño, H. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la ciudad de Sucre (Colombia) [Versión electrónica], *Psicología desde el Caribe*, 17, 196-217.
- Pineda, M. (2011). Caracterización de una población de adolescentes en vulnerabilidad social desde la perspectiva de la resiliencia. *Universidad de Chile*, 1-103.
- Piña, J. y Rivera, B. (2006) Psicología de la salud: algunas reflexiones críticas sobre su qué y su para qué [Versión electrónica], *Universidad Psicológica*, 5, 3.
- Pitoni, D. y Rovella, A. (2013). Ansiedad y perfeccionismo: su relación con la evaluación académica universitaria [Versión electrónica], *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18, 2, 329-341.
- Polo, A., Hernández, J. y Poza, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios [Versión electrónica], *Ansiedad y Estrés*, 2, 3, 159-172.
- Reyes, Y. y Ramírez, A. (2008). Factores resilientes y motivacionales asociados al rendimiento académico de estudiantes de la Corporación Universitaria del Caribe. [Versión electrónica], *Revista BÚSQUEDA CECAR*, 9, 32-43.

- Román, C., Ortiz, F. y Hernández, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina [Versión electrónica], *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 7, 1-8.
- Sherry, S., Hewitt, P., Flett, G. y Lee-Baggley, D. (2007). Perfectionism and undergoing cosmetic surgery [Versión electrónica], *European Journal of Plastic Surgery*, 29, 8, 349-354.
- Sambrano, J. (2010). *Resiliencia: transformación positiva de la adversidad*. Alfa: Caracas.
- Sanz-Carrillo, C., García-Campayo, J., Rubio, A., Santed, M.A. y Montoro, M. (2002). Validation of the spanish version of the perceived stress questionnaire [Versión electrónica], *Journal of Psychosomatic Research*, 52, 167-172.
- Universidad Nacional Experimental de las Artes. (2008). *La universidad: sobre UNEARTE*. Gobierno Bolivariano de Venezuela: Caracas.
- Vera, B., Carbelo, B. y Vecina, M. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático [Versión electrónica], *Papeles del Psicólogo*, 27, 1, 40-49.

## **Anexos**

**Anexo A. Cuestionario de Estrés Percibido (PSQ) en su versión traducida al español**

**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN**  
**ESCUELA DE PSICOLOGÍA**



Escriba, por favor, los datos que se le piden:

<b>NOMBRES Y APELLIDOS (INICIALES):</b>		
<b>SEXO:</b>	M	F
<b>LUGAR DE NACIMIENTO:</b>		
<b>FECHA DE NACIMIENTO:</b>		
<b>CARRERA y ESPECIALIDAD:</b>		
<b>SEMESTRE:</b>		
<b>FECHA DE HOY:</b>		
<b>HORA DE INICIO:</b>		
<b>HORA DE FINALIZACIÓN:</b>		

A continuación, dentro de este cuadernillo se presentarán tres escalas sobre diferentes variables psicosociales, en los que usted deberá tratar de responder de la forma más honesta o sincera posible para que podamos obtener la mayor cantidad de información de sus resultados. No hay respuestas exactas o inexactas (buenas o malas). Toda respuesta que refleje fielmente su modo de pensar es una buena respuesta. Al contestar obedezca a su primer impulso y siga adelante. Desde luego, es completamente inútil consultar con alguien respecto a lo que se debe escoger, por lo que una respuesta que no es la propia, carece totalmente de valor. Si tiene algún problema con las preguntas, por favor, dígalos.

Al estar contestando recuerde estos puntos:

- 1.- Dé únicamente respuestas veraces sobre sí mismo(a), le será más beneficioso lo que en realidad piensa.
- 2.- Tiene usted todo el tiempo que necesite, sin embargo, trate de contestar tan rápido como le sea posible. Dé la primera respuesta que le venga a la mente y no se detenga mucho con una pregunta. Esto le llevará como máximo media hora.
- 3.- Conteste todas las preguntas, no omita ninguna. Tache completamente cualquier respuesta que quiera cambiar.

Pase la página y empiece a trabajar de acuerdo a las instrucciones que acaba de leer.

**¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**

CÓDIGO: \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** En cada frase que a continuación se presenta, encierre en un círculo el número que mejor describa con qué frecuencia se aplica esta cuestión a su vida, en general, durante el último mes.

		Casi Nunca	A Veces	A Menudo	Casi Siempre
1	Se siente descansado(a)	1	2	3	4
2	Siente que se le hacen demasiadas peticiones	1	2	3	4
3	Está irritable o malhumorado(a)	1	2	3	4
4	Tiene demasiadas cosas que hacer	1	2	3	4
5	Se siente solo(a) o aislado(a)	1	2	3	4
6	Se encuentra sometido(a) a situaciones conflictivas	1	2	3	4
7	Siente que está haciendo cosas que realmente no le gustan	1	2	3	4
8	Se siente cansado(a)	1	2	3	4
9	Teme que no pueda alcanzar todas sus metas	1	2	3	4
10	Se siente tranquilo(a)	1	2	3	4
11	Tiene que tomar demasiadas decisiones	1	2	3	4
12	Se siente frustrado(a)	1	2	3	4
13	Se siente lleno(a) de energía	1	2	3	4
14	Se siente tenso(a)	1	2	3	4
15	Sus problemas parecen multiplicarse	1	2	3	4
16	Siente que tiene prisa	1	2	3	4
17	Se siente seguro(a) y protegido(a)	1	2	3	4
18	Tiene muchas preocupaciones	1	2	3	4
19	Está bajo la presión de otras personas	1	2	3	4
20	Se siente desanimado(a)	1	2	3	4
21	Se divierte	1	2	3	4
22	Tiene miedo del futuro	1	2	3	4
23	Siente que hace cosas por obligación, no porque quiera hacerlas	1	2	3	4
24	Se siente criticado(a) o juzgado(a)	1	2	3	4
25	Se siente alegre	1	2	3	4
26	Se siente agotado(a) mentalmente	1	2	3	4
27	Tiene problemas para relajarse	1	2	3	4
28	Se siente agobiado(a) por la responsabilidad	1	2	3	4
29	Tiene tiempo suficiente para usted	1	2	3	4
30	Se siente presionado(a) por los plazos de tiempo	1	2	3	4

**TOMADO DE:** Sanz, C., García, J., Rubio, A., Santed, M. y Montoro, M. (2002). Validation of the spanish version of the Perceived Stress Questionnaire. *Journal of Psychosomatic Research*, 52, 167-72

**Anexo B. Inventario de Perfeccionismo (INVEPER-UCV)****CÓDIGO:** \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** Lea cada una de las afirmaciones que se presentan y responda marcando con una equis (X) la opción que mejor corresponda a su grado de acuerdo o desacuerdo con ellas: Totalmente en Desacuerdo (TD), En Desacuerdo (D), De Acuerdo (A) y Totalmente de Acuerdo (TA).

		Opciones de respuesta			
		TD	D	A	TA
1	Me esfuerzo por obtener buenas calificaciones para gozar del buen trato de mis profesores(as).				
2	Termino haciendo las tareas que correspondían a mi grupo de trabajo.				
3	Reconozco que soy muy meticuloso(a) a la hora de hacer un trabajo.				
4	Verifico reiteradamente las respuestas que coloqué en un examen antes de entregarlo.				
5	Sólo tomo un descanso una vez que cumplo todo lo que me había fijado hacer.				
6	Quienes se conforman apenas con pasar las materias son unos mediocres.				
7	Me esfuerzo en satisfacer las expectativas de mis profesores(as).				
8	Considero que las normas de evaluación que fije el(la) profesor(a) deben ser incuestionables.				
9	Me gusta proponerme metas difíciles de alcanzar.				
10	Incluso cuando hago un trabajo muy cuidadosamente siento que puede quedar mejor.				
11	Las decisiones que atañen a mi grupo de trabajo deben estar bajo mi supervisión.				
12	Aunque se trate de una asignación menor, me afecta mucho obtener una nota baja.				
13	Es preciso desconfiar del aporte que puedan hacer mis compañeros(as) a un trabajo grupal.				
14	Tengo enfrentamientos con miembros de mi grupo de trabajo debido a sus incumplimientos.				
15	Temo perder el respeto de quienes estimo si fracaso en la universidad.				
16	Mis compañeros(as) de la universidad tienen elevadas expectativas sobre mi futuro.				
17	Me da rabia descubrir un error en mi trabajo.				
18	Si obtengo altas calificaciones se ampliará mi círculo de amistades.				
19	Disfruto esforzándome en aquello que me propongo aunque lo considere difícil.				
20	Les planteo objetivos muy ambiciosos a los(as) integrantes de mi grupo de trabajo.				
21	Fallar en un examen es tan desagradable como fracasar en toda la materia.				
22	Me inquieta la posibilidad de ser rechazado(a) por mis compañeros(as).				
23	Me siento decepcionado(a) de aquellos(as) compañeros(as) que se esfuerzan poco.				
24	Suelo modificar la contribución que hacen mis compañeros(as) a un trabajo grupal con el fin de mejorarlo.				
25	Les hago saber a mis compañeros(as) mis apreciaciones sobre su desempeño académico.				
26	Mis profesores(as) sólo aprecian los resultados cuando son excelentes.				
27	Sólo empiezo un trabajo cuando conozco la manera correcta de hacerlo.				
28	Lo que hago carece de importancia si es juzgado de mala calidad por las personas a quienes aprecio.				
29	Exijo la excelencia académica de las personas con las que trabajo.				
30	Hago mi mayor esfuerzo para evitar que mis compañeros(as) noten mis debilidades.				

**TOMADO DE:** Aguilar, L., Báez, Y., Barroeta, G., y Colmenares, D. (2012). Medición del perfeccionismo académico: desarrollo de un inventario para estudiantes universitarios. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 13, 1, 244-269.



**Anexo C. Escala de Resiliencia (SV-RES)****CÓDIGO:**\_\_\_\_\_

**Instrucciones:** Lea cada una de las afirmaciones y responda marcando con una equis (x) la opción de su preferencia.

	<b>Muy de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo ni desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Muy desacuerdo</b>
1. Yo soy una persona con esperanza					
2. Yo soy una persona con buena autoestima					
3. Yo soy optimista respecto al futuro					
4. Yo estoy seguro(a) de mis creencias o principios					
5. Yo estoy creciendo como persona					
6. Yo estoy rodeado(a) de personas que, en general, me ayudan en situaciones difíciles					
7. Yo estoy en contacto con personas que me aprecian					
8. Yo soy seguro(a) de mi mismo(a)					
9. Yo estoy seguro(a) de mis proyectos y metas					
10. Yo estoy seguro(a) en el ambiente en que vivo					
11. Yo soy una persona que ha aprendido a salir adelante en la vida					
12. Yo soy un(a) modelo positivo para otras personas					
13. Yo estoy bien integrado(a) en mi lugar de trabajo o estudio					
14. Yo estoy satisfecho(a) con mis relaciones de amistad					
15. Yo estoy satisfecho(a) con mis relaciones afectivas					
16. Yo soy una persona práctica					
17. Yo soy una persona con metas en la vida					
18. Yo soy activo(a) frente a mis problemas					
19. Yo estoy revisando constantemente el sentido de mi vida					
20. Yo estoy generando soluciones a mis problemas					
21. Yo tengo relaciones personales confiables					
22. Yo tengo una familia bien estructurada					
23. Yo tengo relaciones afectivas sólidas					
24. Yo tengo fortaleza interior					
25. Yo tengo una vida con sentido					
26. Yo tengo acceso a servicios sociales públicos					
27. Yo tengo personas que me apoyan					
28. Yo tengo a quien recurrir en caso de problemas					
29. Yo tengo personas que estimulan mi autonomía e iniciativa					
30. Yo tengo satisfacción con lo que he logrado en la vida					

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo	Muy desacuerdo
31. Yo tengo personas que me han orientado y aconsejado					
32. Yo tengo personas que me ayudan a evitar peligros o problemas					
33. Yo tengo personas en las cuales puedo confiar					
34. Yo tengo personas que han confiado sus problemas en mí					
35. Yo tengo personas que me han acompañado cuando he tenido problemas					
36. Yo tengo metas a corto plazo					
37. Yo tengo mis objetivos claros					
38. Yo tengo personas con las que enfrentar los problemas					
39. Yo tengo proyectos a futuro					
40. Yo tengo problemas que puedo solucionar					
41. Yo puedo hablar de mis emociones					
42. Yo puedo expresar afecto					
43. Yo puedo confiar en las personas					
44. Yo puedo superar las dificultades que se me presenten en la vida					
45. Yo puedo desarrollar vínculos afectivos					
46. Yo puedo resolver problemas de manera efectiva					
47. Yo puedo dar mi opinión					
48. Yo puedo buscar ayuda cuando la necesito					
49. Yo puedo apoyar a otros que tienen dificultades					
50. Yo puedo responsabilizarme por lo que hago					
51. Yo puedo ser creativo(a)					
52. Yo puedo comunicarme adecuadamente					
53. Yo puedo aprender de mis aciertos y mis errores					
54. Yo puedo colaborar con otros para mejorar la vida en comunidad					
55. Yo puedo tomar decisiones					
56. Yo puedo generar estrategias para solucionar mis problemas					
57. Yo puedo fijarme metas realistas					
58. Yo puedo esforzarme por lograr mis objetivos					
59. Yo puedo asumir riesgos					
60. Yo puedo proyectarme al futuro					

**TOMADO DE:** Pineda, M. (2011). Caracterización de una población de adolescentes en vulnerabilidad social desde la perspectiva de la resiliencia. *Universidad de Chile*, 1-103.

**Anexo D. Carta al Director de la Escuela de Artes UCV**

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA



Prof. Juan Francisco Sans  
Escuela de Artes  
Director  
Presente.-

Estimado Prof. Sans:

Luego de un cordial saludo nos dirigimos a usted con la finalidad de solicitar su colaboración en el desarrollo del Proyecto de Investigación titulado "Estrés, Perfeccionismo y Resiliencia en Estudiantes de Artes", el cual será llevado a cabo por las estudiantes Astrid Parra y Andrea Rodríguez, como requisito para optar al título de "Licenciado en Psicología" en esta universidad.

En tal sentido, requerimos administrar algunos instrumentos psicométricos a una muestra de estudiantes de la escuela que Ud. representa, con el fin de indagar sobre algunas variables psicosociales asociadas al estrés percibido.

Para ello, se hará entrega de un cronograma tentativo con las actividades a realizar en el periodo de tiempo previsto y así coordinar los espacios necesarios para la ejecución de este estudio en función de la disponibilidad de esa escuela.

Cabe destacar que esta actividad forma parte del programa de formación de la carrera de Psicología –Mención Psicología Clínica-, y ha sido concebida según los parámetros que impone el Código de Ética del Psicólogo de Venezuela, en el apartado correspondiente a la Investigación Científica. De igual forma, nos comprometemos a entregarle a esta escuela un informe de los resultados generales obtenidos en este Proyecto de Investigación.

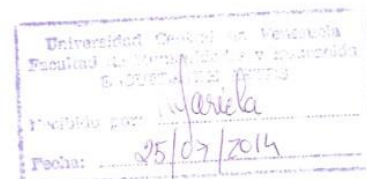
En espera de pronta y favorable respuesta y agradeciendo de antemano su atención, quedan de usted:

Prof. Mariemma Antor  
Tutora

TSU. Andrea Rodríguez

Prof. Eduardo Santoro  
Director de la Escuela de Psicología

Br. Astrid Parra



**Anexo E. Carta de Invitación a los Estudiantes Universitarios de Artes****APRECIADOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE ARTES DE LA  
UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA:**

Quienes suscribimos, estudiantes del 10<sup>mo</sup> semestre de la Escuela de Psicología, tenemos el agrado de invitarlos(as) a participar en nuestro proyecto de tesis titulado "Estrés, Perfeccionismo y Resiliencia en estudiantes de Artes".

La participación de ustedes consistirá en llenar tres (3) escalas en un período máximo de treinta (30) minutos y los datos arrojados serán procesados y tratados confidencialmente. Al culminar la investigación los(as) convocaremos nuevamente para entregarles los resultados generales obtenidos.

La cita es:

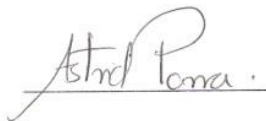
**Lugar: Escuela de Psicología, aula 10**

**Hora: 12:30 pm**

**Día: Jueves 31 de julio de 2014**

**Incluye: Refrigerio y certificado de participación**

¡Gracias por tu colaboración!



Br. Astrid Parra



TSU. Andrea Rodriguez

## Anexo F. Matriz de Correlaciones entre Estrés, Perfeccionismo y Resiliencia

[illegible]