


Perfeccionismo y engagement académico, el papel mediador de la pasión por los estudios

Perfectionism and academic engagement, the mediating role of passion for the studies

Miguel Bernabé ^{1*} 

Richard Merhi ¹ 

Ana Lisbona ¹ 

Francisco J. Palací ¹ 

¹ Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Spain

* Autor de correspondencia. E-mail: mbernabe@psi.uned.es

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Bernabé, M., Merhi, R., Lisbona, A., & Palací, F. J. (2023). Perfeccionamiento y engagement académico, el papel mediador de la pasión por los estudios. [Perfectionism and academic engagement, the mediating role of passion for the studies]. *Educación XX1*, 26(2), 71-90. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33706>

Date received: 20/04/2022

Date accepted: 08/09/2022

Published online: 13/06/2023

RESUMEN

En los últimos años las instituciones universitarias, junto al interés tradicional sobre el rendimiento académico, están mostrando atención hacia el bienestar de los estudiantes. El concepto de engagement trata de vincular ambos ámbitos y sugiere que hay mecanismos motivacionales comunes al bienestar y rendimiento. Los adultos universitarios especialmente optan por cursar estudios universitarios por un afán de desarrollo que se traduce en una pasión por aprender. Esta pasión, ha evidenciado efectos tanto positivos como negativos sobre el bienestar. Por otra parte, el perfeccionismo ha mostrado ser un predictor del desempeño académico con resultados ambivalentes en la salud de estudiantes. Por ello, se pretende en el siguiente trabajo analizar la relación del perfeccionamiento sobre el engagement académico y el efecto mediador de la pasión en 545 estudiantes universitarios de educación a distancia a través de un diseño cuasiexperimental. Se realizan análisis de mediación utilizando el método Partial Least Squares (PLS) con el software SmartPLS. Los

resultados señalan que las dimensiones de pasión armoniosa y obsesiva, y el perfeccionismo autocentrado y socialmente prescrito difieren en sus puntuaciones en engagement académico. Así, el perfeccionismo autocentrado presenta una relación significativa con el engagement, tanto directamente como a través de la pasión, especialmente la armoniosa. Se observa un efecto diferente con el perfeccionismo socializado. El modelo presenta un adecuado nivel predictivo ($Q^2 = [.435 - .630]$). Por tanto, la pasión constituye una variable mediadora entre las creencias perfeccionistas de los estudiantes y el engagement académico en la muestra de estudio ($SRMR < .08$; $R^2 = 45\%$ $p < .005$). Las implicaciones teóricas y prácticas son analizadas, como la importancia de implementar estrategias que fomenten en el estudiantado un papel activo, retador y flexible de su aprendizaje.

Palabras clave: perfeccionismo, engagement, pasión, estudiantes, aprendizaje adulto

ABSTRACT

In recent years, university institutions, together with the traditional interest in academic performance, are showing attention to the well-being of students. The concept of engagement tries to link both areas and suggests that there are motivational mechanisms common to well-being and performance. University adults choose to pursue high degree studies out of a desire for development that translates into a passion for learning. This passion has shown both positive and negative outcomes on well-being. Perfectionism has been shown to be a predictor of academic performance with different results in student health. For this reason, it is intended in the following work to analyze the relationship of perfectionism on the academic engagement and the mediating effect of passion for the studies, in 545 distance education university students, through a quasi-experimental design. Mediation analyzes are performed using the Partial Least Squares (PLS) method with SmartPLS software. Thus, self-oriented perfectionism has a significant relationship with academic engagement, both directly and through passion, especially harmonious passion. A different effect is observed with socialized perfectionism. The model presents an adequate predictive level ($Q^2 = [.435 - .630]$). Therefore, passion constitutes a mediating variable between students' perfectionist beliefs and academic engagement in the study sample ($SRMR < .08$; $R^2 = 45\%$ $p < .005$). Theoretical and practical implications are analyzed, such as the importance of implementing strategies that encourage students to play an active, challenging, and flexible role in their learning process.

Keywords: perfectionism, engagement, passion, students, adult learning

INTRODUCCIÓN

Los universitarios que se encuentran en la última etapa de la juventud o al inicio de la etapa adulta (Organización Mundial de la Salud, 2022), optan por sus estudios como una vía de autodesarrollo o de seguir una vocación (Schneller & Holmberg, 2014). Estos estudiantes con frecuencia tienen que compaginar sus obligaciones familiares y profesionales con sus estudios, y optan por la educación a distancia. Este alumnado presenta una elevada motivación por sus estudios, que les permite hacer frente a numerosos obstáculos (Carlsen et al., 2016). La pasión por aprender de los adultos jóvenes, conlleva dedicar tiempo, desarrollar una identidad y sentirse realizado de acuerdo con unas metas de logro y vocacionales (Sverdlik et al., 2021). Por otra parte, existe una delgada línea que relaciona metas de logro y perfeccionismo en el rendimiento académico (Méndez-Giménez et al., 2015). Este último, muestra una relación compleja con el rendimiento académico, ya que esfuerzos perfeccionistas potencialmente sí contribuyen a un mayor desempeño frente a preocupaciones perfeccionistas que obstaculizan y disminuyen el bienestar de los estudiantes (Madigan, 2019). Para comprender estas implicaciones en la vida del estudiante, desde la educación positiva (ver Seligman & Adler, 2019), se persigue estudiar las variables implicadas en el bienestar psicológico del alumnado en educación a distancia y en su éxito académico y qué papel cumplen (Williams et al., 2018).

Uno de los indicadores más empleados para medir el bienestar psicológico es el engagement (Leiter & Maslach, 2017). Este ha sido estudiado en el ámbito laboral y se han hallado consecuencias positivas en los trabajadores como una mayor motivación y rendimiento, mejor salud y menos estrés percibido (ver Leiter & Maslach, 2017). También ha sido analizado en el ámbito académico (ver Barr et al., 2015; Lisbona et al., 2012; Merhi et al., 2018; Salanova et al., 2005). El engagement se define como un estado mental duradero y positivo con el trabajo (Leiter & Maslach, 2017) e incluye tres dimensiones: *vigor*, referido a elevados niveles de recursos cognitivos y persistencia en el afrontamiento de obstáculos; *dedicación* hacia la tarea desempeñada o conjunto de estas y *absorción*, o capacidad para concentrarse profundamente, con la sensación de que el tiempo “pasa volando”. Por tanto, el engagement académico es considerado un constructo motivacional positivo donde los estudiantes se encuentran alta e intrínsecamente motivados (Salanova et al., 2005). Esto explica su mayor persistencia ante las tareas y dificultades académicas, o su mayor satisfacción y desempeño académico (Salanova et al., 2005; Tinto, 2012).

La motivación intrínseca nace de la propia persona, de sus deseos y necesidades; por ejemplo la vocación y el disfrute por la realización per se de la actividad correspondiente (Deci & Ryan, 2002). En este sentido, la pasión y el perfeccionismo explicarían la elevada motivación y la persistencia del estudiante para lograr el engagement académico, especialmente en estudiantes de educación a distancia, donde sus motivaciones para el estudio están muy vinculadas al desarrollo personal (Schneller & Holmberg, 2014). En concreto, la pasión académica puede definirse como una elevada motivación por los estudios, dedicándoles un significativo tiempo y energía, siendo una parte central en la identidad de la persona (Vallerand et al., 2020). Se trata de un predictor de la felicidad y la satisfacción de los estudiantes (Bernabé et al., 2014). Según Vallerand et al. (2020), se dan dos procesos subyacentes para que la persona desarrolle pasión hacia una actividad. El primero, la valoración que haga de la misma ya sea por interés, importancia o afectividad experimentada. El segundo, la internalización de esta como parte de su identidad personal o el grado en que dicha actividad representa el autoconcepto del individuo. Personas con alta pasión experimentarán una elevada motivación y persistencia incluso ante situaciones donde sea requerida una inversión de energía y esfuerzo significativo con altas demandas (Barr et al., 2015). Esto explica por qué la pasión es además un importante predictor del rendimiento académico (Vallerand et al., 2020). Por otro lado, el perfeccionismo es una disposición multidimensional de personalidad hacia la búsqueda de la excelencia, acompañada de una auto exigencia elevada (Hewitt & Fleet, 1991). En el ámbito académico se vincula el perfeccionismo adaptativo con mayores niveles de satisfacción, bienestar psicológico, autoestima, altas metas académica y mayor autodeterminación (Lagos et al., 2017). Sin embargo, los modelos explicativos de ambas variables muestran una “cara oculta”, tanto para perfeccionismo como para pasión. En ambos casos han presentado consecuencias positivas y negativas en el bienestar de los estudiantes (ver Vallerand et al., 2020). De un lado, de acuerdo con el modelo dual de pasión (Vallerand et al., 2020), la pasión puede ser *armoniosa* o bien *obsesiva*. En la primera, el alumno estudiaría de forma controlada y autónoma experimentando bienestar por el propio placer de realizar las tareas propias de sus estudios y el aprendizaje. Mientras que, en la segunda, el alumno es dependiente emocionalmente de la actividad, percibe un menor control y está condicionado a la búsqueda y necesidad de recompensas externas como la aceptación social (Lafrenière et al., 2012). Algo similar se ha observado en los procesos de autorregulación del propio aprendizaje, donde Richardson et al. (2012) señalan cómo la autonomía y la autorregulación contribuían a internalizar la actividad como parte de la identidad del individuo, debido a que se desplaza la responsabilidad hacia este, haciéndolo responsable de las metas que se plantean, en qué términos y con qué plazos. En contraste con un contexto regulado de

forma externa totalmente, en el que la persona se limitaría a cumplir los plazos ya establecidos. Así, la pasión actúa también como un regulador entre las creencias y el aprendizaje (Sverdlik et al., 2021). A este respecto, Vallerand et al. (2020) vinculan la experiencia de pasión armoniosa con el afecto positivo y *flow*, mientras que el afecto negativo y ansiedad lo relacionan con la dimensión obsesiva de la pasión. Las dos dimensiones se asocian con la persistencia (Vallerand et al., 2020), entendida como una estrategia de afrontamiento activo, aunque no tienen la misma vivencia. Esto es, la persistencia en la dimensión obsesiva resultaría más rígida, menos autocontrolada y menos adaptativa frente a la persistencia en aquellos estudiantes con puntuaciones elevadas en la dimensión de armonía de la pasión (Vallerand et al., 2020). Ello contribuiría a explicar el papel explicativo y diferenciado de la pasión armoniosa con respecto al engagement académico, de acuerdo con estudios como el de Lisbona et al. (2012). Así, el estudiante que experimenta una mayor pasión armoniosa hacia sus estudios dedica esfuerzos sostenidos y persistentes en el tiempo ante actividades y situaciones que le exijan una mayor inversión de energía personal, incluso ante un bajo número de recursos, obteniendo resultados más positivos (Bernabé et al., 2014).

Por otra parte, en lo referido al perfeccionismo y el engagement, varios estudios vinculaban inicialmente el perfeccionismo en general con un afrontamiento más desadaptativo y con peores resultados (Hewitt & Flett, 1991; Madigan, 2019). La investigación posterior (Verner-Fillion & Vallerand, 2016) evidenció que el perfeccionismo muestra tanto relaciones positivas con resultados adaptativos, por ejemplo, el engagement académico (ver Damian et al. 2017), como con resultados desadaptativos como la adicción al trabajo (ver Stoeber et al., 2018). Específicamente, de acuerdo con Hewitt y Flett (1991), el perfeccionismo puede clasificarse en *autocentrado* y *socializado*, según los mandatos tengan su origen, respectivamente, en uno mismo o sean impuestos por otros. Es decir, según si la persona instaura estándares elevados de exigencia hacia una tarea o conjunto de estas y los internaliza como parte de su identidad. En el ámbito académico, Flett y Hewitt (2014) analizan cómo el perfeccionismo autocentrado, que presenta un perfil altamente heterogéneo, se relaciona con un mayor estrés ante los exámenes. No obstante, existen evidencias contrarias que asocian el perfeccionismo autocentrado con consecuencias positivas como el afecto positivo, el bienestar subjetivo, la satisfacción con la vida y con el rendimiento académico (Ashby et al., 2012; Hewitt & Fleet, 1991). En contraste, el papel del perfeccionismo socializado se vincula más claramente con mayores niveles tanto de afecto negativo, depresión, ansiedad, estrés, así como de un peor desempeño académico (Ashby et al., 2012). De acuerdo con Jowett et al. (2016) son las preocupaciones perfeccionistas impuestas externamente las que se vinculan negativamente con el engagement y positivamente con el burnout, mientras que aquellas de origen interno y autoimpuesto, se asocian

con una atribución interna de los éxitos y un adecuado rendimiento académico (Aguilar-Durán, 2020). De la Fuente et al. (2020) señala diferentes estrategias de afrontamiento en función del tipo de perfeccionismo de los estudiantes. En el caso de los esfuerzos perfeccionistas, las emociones positivas experimentadas predisponen al uso de estrategias de afrontamiento centradas en el problema y al engagement; en cambio, en el caso de preocupaciones perfeccionistas, las emociones negativas predisponen al uso de estrategias centradas en la emoción y a un estado de burnout.

Madigan (2019), en su metaanálisis, establece que el perfeccionismo, especialmente el autocentrado, se ha vinculado con un mayor engagement académico dado que aquellos estudiantes con altos estándares de exigencia se encuentran más implicados con la tarea, e invierten más esfuerzo, motivación y perseverancia. En una línea similar, Stoeber (2012) evidenció en otro metaanálisis el afán perfeccionista con un mayor rendimiento académico. Sin embargo, otros autores no observan resultados concluyentes en la relación entre el perfeccionismo y un mayor éxito académico (Stoeber & Otto 2006), el bienestar psicológico (Lagos et al., 2017) o el engagement (Jowett et al., 2016). Así parece la influencia de otras variables intermedias, como la pasión, que explicaría estas diferencias, (Madigan, 2019; Verner Fillon y Vallerand, 2016).

El perfeccionismo se considerará un antecedente de la pasión académica para regular el estudio (Verner-Filion & Vallerand, 2016), en el sentido en que responde a una disposición de personalidad y el constructo de pasión es una variable más contextual y motivacional. Específicamente, el perfeccionismo autocentrado comparte con la pasión armoniosa el mayor grado de integración, sintonía y alineación con la identidad de la persona; por otra parte, el perfeccionismo socializado tiene en común con la pasión de tipo obsesiva su origen principalmente externo, menor integración en el propio *self* y la experiencia de un menor autocontrol y un mayor afecto negativo. Esa autonomía, propia de la pasión armoniosa, conforma una de las tres necesidades básicas de la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2002). Por tanto, aquellas variables y características que se vinculen con esta necesidad se vincularán con un mayor bienestar psicológico o engagement (Jowett et al., 2016; Lagos et al., 2017; Vallerand et al., 2020). Así, el alumno con mayor nivel de exigencia propia tenderá a estudiar de forma armoniosa y, por tanto, experimentará un mayor engagement académico. Mientras que, si el perfeccionismo es de origen externo, la exigencia proviene de mandatos externos, la pasión sería obsesiva o con menos control de autorregulación y estaría guiada por las contingencias sociales, experimentando un menor engagement académico, (Bernabé et al., 2014; Madigan, 2019). Por tanto, el objetivo del presente estudio es analizar los efectos del perfeccionismo sobre el engagement académico y el papel regulador

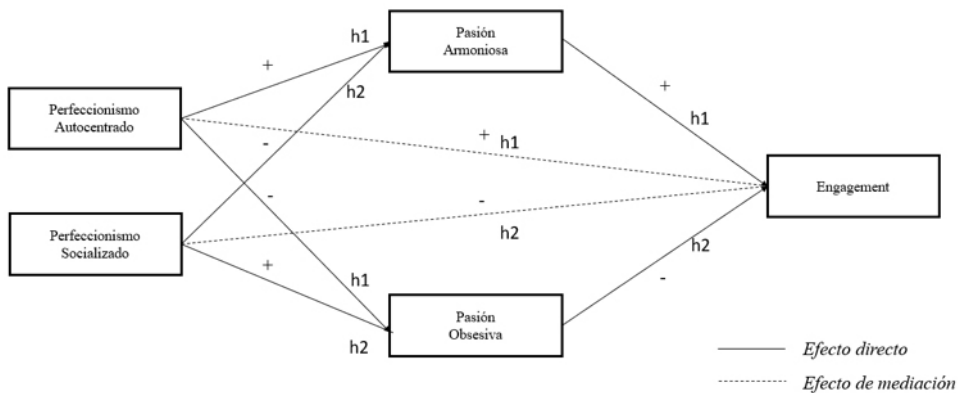
de la pasión por los estudios como variable mediadora. En la Figura 1 se muestran las relaciones esperadas. Por ello, se espera, de un lado, que el perfeccionismo autocentrado tenga un efecto mediado, directa e inversamente con la dimensión armoniosa y obsesiva, respectivamente sobre el engagement académico; y, de otro, que el perfeccionismo socializado presente una relación directa con la dimensión obsesiva e inversa con la dimensión armoniosa de la pasión, y también efectos diferenciados sobre el engagement académico. En concreto, las hipótesis del presente trabajo son:

HIPÓTESIS

Hipótesis 1. El perfeccionismo autocentrado tiene una relación directa con la pasión armoniosa e inversa con la pasión obsesiva y efectos mediados diferenciados sobre el engagement académico.

Hipótesis 2. El perfeccionismo socializado tiene una relación directa con la dimensión obsesiva e inversa con la dimensión armoniosa de la pasión y efectos mediados diferenciados sobre el engagement académico.

Figura 1
Modelo teórico propuesto



MÉTODO

Participantes

La muestra estaba compuesta por 545 estudiantes universitarios en la última etapa de la juventud y la edad adulta [19 – 35 años]. Todos provienen de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. En su mayoría procedentes de grado universitario (97%) mientras que el resto cursaba un máster universitario. La muestra, de los que un 74% son mujeres, arroja una media de edad de 27 años ($DT=4.13$). El 47.5% cursan 4º grado de titulación, el 21.3% se encuentra en 3º grado, el 26.6% se encuentran en los primeros años de la titulación. El 79.4% de los participantes se encuentran cursando titulaciones de ciencias de la salud, el 12.4% cursa titulaciones de ciencias sociales, el 3.6% titulaciones de ingeniería, y el 2.7% titulaciones de ciencias educativas.

Variables e instrumentos

Variables sociodemográficas

Se elaboró un cuestionario *ad hoc* para registrar las variables sociodemográficas y educativas de los participantes. Así, mediante diferentes escalas se obtuvo información sobre género, año de nacimiento y titulación que cursa en la actualidad.

Perfeccionismo

El perfeccionismo se midió utilizando la Escala de Perfeccionismo Multidimensional (MPS) de Hewitt y Flett (1991) adaptada a población española por Carrasco et al. (2009). Está compuesta por dos dimensiones: perfeccionismo autocentrado (p. ej. “Uno de mis objetivos es ser perfecto en todo lo que hago”) y perfeccionismo socialmente prescrito (p. ej. “Mi familia espera que sea perfecto”). Ambas están compuestas por 5 ítems. Los ítems utilizaron una escala tipo Likert de 5 puntos (1= *Muy en desacuerdo*; 5= *Muy de acuerdo*). La consistencia interna de la escala de perfeccionismo autocentrado fue de $\alpha=.90$, y de $\alpha=.84$ para la de perfeccionismo socializado.

Pasión

Se utilizó la adaptación al español de la escala de pasión para estudiantes universitarios (Lisbona et al., 2012). Evalúa el grado y el nivel de pasión respecto a una

actividad donde invierten tiempo y energía. Está compuesta por dos dimensiones: pasión armoniosa (p. ej. “Estoy totalmente involucrado en mis estudios”) y pasión obsesiva (p. ej. “Mi humor depende de si soy o no capaz de aprender algo”) de 6 ítems cada una. La escala de respuesta es tipo Likert de 5 puntos (1= *Completamente en desacuerdo* a 5 = *Completamente de acuerdo*). El instrumentó mostró una consistencia interna de $\alpha=.81$ y $\alpha=.83$ para las dimensiones de pasión armoniosa y obsesiva, respectivamente.

Engagement académico

Se empleó la versión española para estudiantes del *Utrecht Work Engagement Survey* (UWES-S; Schaufeli & Bakker, 2003). Se compone de 17 ítems, agrupados en tres dimensiones: Vigor (6 ítems; p. ej. “Puedo seguir estudiando durante largos periodos”), Dedicación (5 ítems; p. ej. “Estoy orgulloso de hacer esta carrera”) y Absorción (6 ítems; p. ej. “Estoy inmerso en mis estudios”). La escala de respuesta es tipo Likert 7 puntos. (0 = *Nunca*; 6 = *Siempre*). Se utiliza el promedio de la escala en su conjunto como indicador de engagement académico, mostrando una consistencia interna de $\alpha= .93$.

Todas las escalas utilizadas muestran valores de consistencia interna satisfactorios de acuerdo con Nunnally y Bernstein (1994).

Procedimiento

Los participantes cumplimentaron un cuestionario mediante Qualtrics® que incluía las variables de estudio. El tiempo necesario de cumplimentación fue de 20 minutos máximo. Para reclutar a los participantes, se utilizó un muestreo de bola de nieve no discriminatorio exponencial (Hernández Ávila & Carpio, 2019). Se contactó con los estudiantes adultos universitarios a través de los foros de las asignaturas, donde ellos invitaron a su vez a otros estudiantes adultos a participar. Se les entregó un documento solicitando su participación y garantizando su anonimato y confidencialidad en las respuestas facilitadas. Tras dar su consentimiento a participar en la investigación, respondieron las preguntas. El estudio se realizó en el marco de la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2015), y de acuerdo con las normas del Comité de Bioética de la UNED.

Análisis de datos

Se analizan estadísticos descriptivos (media, desviación típica y correlación) y análisis de fiabilidad de las escalas. Para el análisis de fiabilidad de las escalas

se considera valores superiores .70 en alfa de Cronbach como indicativo de fiabilidad (Nunnally & Bernstein, 1994). Posteriormente, para el objetivo del estudio se analizaron los datos utilizando el método *Partial Least Squares* (PLS) con el software SmartPLS[®] (Ringle et al., 2005). Para el análisis del modelo propuesto se ha seguido la metodología de *Partial Least Square – SEM* (PLS-SEM), ya que el objetivo es la predicción de los constructos del modelo propuesto de carácter exploratorio (Hair et al., 2017). El objetivo de PLS es predecir variables dependientes, latentes y manifiestas, maximizando la varianza explicada (R^2) en las variables dependientes y minimizando el error de la varianza residual de las variables endógenas en cualquier regresión del modelo (Wold, 1985). Así, la técnica es un enfoque alternativo, robusto y flexible al tradicional (Martínez-Avila & Fierro-Moreno, 2018). Se utilizaron datos estandarizados en el análisis y se excluyen los datos perdidos. La significancia se evaluó mediante *Bootstrapping* con 500 muestras de 100 casos (valor $t = 1.96$; $p < .05$).

Para probar la fiabilidad de los indicadores del modelo, se considera el índice de confiabilidad compuesto (ρ_c). Valores de ρ_c mayores que .60 indican una buena confiabilidad (Werts et al., 1971). Para evaluar la validez convergente y discriminante se siguió el criterio de Fornell-Larcker (1981). Una validez convergente sería suficiente para el modelo si $AVE > .50$. La validez discriminante sería satisfactoria si $\sqrt{AVE} (\eta_1) > \text{Cor} (\eta_1, \eta_2)$. Se utiliza además el criterio HTMT, donde la ratio debe ser menor a 1 (Gold et al., 2001). Posteriormente, para el estudio de la multicolinealidad de las variables que componen el modelo estructural, se utilizará el valor VIF, valores inferiores a 5 serán indicativos de ausencia de multicolinealidad (Hair et al., 2017). Para el estudio de los efectos de mediación, de acuerdo con Nitzl et al. (2016) se estiman los Intervalos de Confianza (IC90%) y se calcula *Variance Accounted For* (VAF). Se produce un efecto de mediación cuando el rango IC90% no contiene el valor cero (Hair et al., 2014). Para valorar la magnitud de los efectos, el valor $VAF > 80\%$ es indicativo de una mediación total. Adicional al R^2 como criterio predictivo, se examina el indicador Q^2 , para valorar la relevancia predictiva del modelo estructural mediante la prueba de Stone-Geiser (Geiser, 1974; Stone, 1974), los valores deben ser superiores a cero (Chin, 1998).

RESULTADOS

En la Tabla 1 se muestran los análisis descriptivos de las variables y los valores de alfa de Cronbach de las escalas utilizadas. Todas las correlaciones entre las variables son estadísticamente significativas ($p < .01$; $p < .05$).

En cuanto al modelo propuesto (Figura 1), los valores de fiabilidad compuesta de las variables que lo configuran son superiores a .60 ($\rho_c = [.88 - .93]$) siendo indicativo de una adecuada fiabilidad de las medidas (Werts et al., 1971). Respecto a la validez convergente y discriminante en el modelo, para todos los constructos, la varianza común entre los indicadores y sus constructos fue superior a .50 ($AVE = [.55 - .83]$). Según el criterio de Fornell y Larcker, (1981) estos valores serían satisfactorios. Además, la raíz cuadrada de AVE es superior a las correlaciones con todos los demás constructos ($\sqrt{AVE} = [.73 - .91]$), por lo que se observa un adecuado grado de validez convergente y discriminante entre las variables. Complementariamente, la ratio HTMT para las correlaciones de los indicadores muestra valores satisfactorios ($HTMT = [.10 - .72]$), por tanto, en el modelo existe una adecuada validez convergente y discriminante de los constructos.

Tabla 1
Análisis descriptivos y de fiabilidad de las medidas

	<i>M</i>	<i>DT</i>	1	2	3	4	5
1. Perfeccionismo Autocentrado	3.16	1.09	-	.33**	.19**	.36**	.21**
2. Perfeccionismo Socializado	2.65	0.89		-	-.11**	.20**	-.10*
3. Pasión Armoniosa	3.75	0.72			-	.18**	.67**
4. Pasión Obsesiva	2.44	0.97				-	.31**
5. Engagement académico	4.26	1.10					-

** $p < .01$; * $p < .05$.

El modelo propuesto refleja el efecto indirecto del perfeccionismo en el engagement académico a través de sus dos dimensiones, no observándose indicios de multicolinealidad ($VIF = [1.09 - 1.18]$). En el modelo estudiado, se observa un $R^2 = .45$ para el engagement académico, siendo un valor moderado (Hair et al., 2017). Adicionalmente, con relación a la relevancia predictiva del modelo estructural, los valores $Q^2 = [.435 - .630]$ son valores adecuados de validez predictiva del modelo (Chin, 1998; Hair et al., 2017). Se observan, además, adecuados niveles de ajuste ($SRMR < .08$; $R^2 = .45$; $p < .005$). Pueden consultarse en la Tabla 2 los coeficientes del modelo estructural.

Tabla 2*Mediación de la pasión entre perfeccionismo y engagement académico*

	Coefficientes	Bootstrap 90% IC				
<i>Perfeccionismo autocentrado</i>						
Efectos directos		Percentiles		BC		
Engagement académico	.067*	.005	.131	.005	.130	
Pasión Armoniosa (PA)	.216*	.139	.285	.140	.287	
Pasión Obsesiva (PO)	.232*	.258	.377	.259	.378	
PA – Engagement académico	.563*	.503	.609	.505	.611	
PO – Engagement académico	.162*	.104	.223	.104	.223	
Efectos indirectos	Punto estimado	Percentiles		BC	VAF	
Perfeccionismo autocentrado x pasión						
PA – Engagement académico	.121*	.059	.144	.059	.144	63.9%
PO – Engagement académico	.051*	.034	.078	.033	.077	42.9%
<i>Perfeccionismo socializado</i>						
Efectos directos		Percentiles		BC		
Engagement académico	-.145*	-.207	-.094	-.204	-.091	
Pasión Armoniosa (PA)	-.132*	-.206	-.055	-.204	-.053	
Pasión Obsesiva (PO)	.088	-.001	.177	-.002	.176	
PA – Engagement académico	.563*	.503	.609	.505	.611	
PO – Engagement académico	.162*	.104	.223	.104	.223	
Efectos indirectos	Punto estimado	Percentiles		BC	VAF	
Perfeccionismo socializado x pasión						
PA – Engagement académico	-.074*	-.114	-.031	-.114	-.031	33.8%
PO – Engagement académico	.014	-.000	.032	-.000	.032	10.8%
Efectos totales indirectos	.158*	.112	.208	.111	.207	
Perfeccionismo autocentrado	.173*	.116	.229	.111	.207	71.6%
Perfeccionismo socializado	-.060*	-.106	-.011	-.107	-.011	29.2%

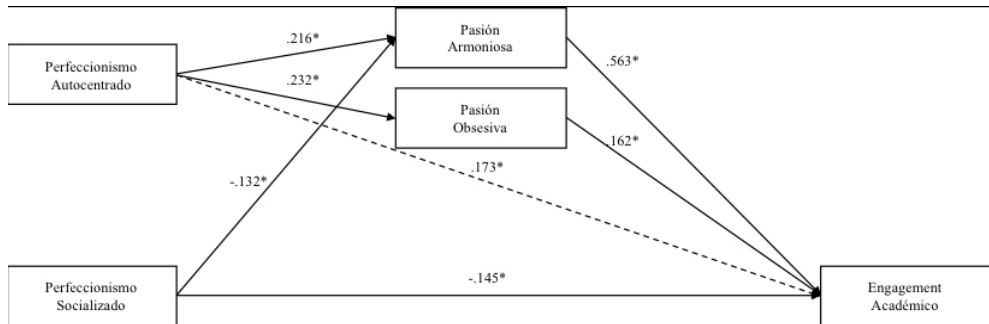
Nota. Los coeficientes son significativos IC: 90% BC: *Bias Correct.* VAF: *Variance Accounted For.*

* $p < .05$.

En cuanto al análisis de mediación, los resultados muestran efectos indirectos del perfeccionismo autocentrado en el engagement tanto a través de la dimensión armonía ($\beta = .12$; $p = .000$) como de la dimensión obsesión ($\beta = .05$; $p = .000$). De acuerdo con Hair et al. (2014) se obtienen valores VAF > 20% y < 80%, indicativos de una mediación parcial. Aunque el efecto indirecto es superior en la dimensión armoniosa frente a la obsesiva, los efectos diferenciales entre ambos mediadores no se muestran estadísticamente significativos ($\beta = .05$; IC90% = [-.011 - .103] BC= [-.010 - .104]) en el caso del perfeccionismo autocentrado. En cuanto a los efectos del perfeccionismo socializado, se observa un efecto indirecto sobre el engagement a través de la dimensión armoniosa de la pasión ($\beta = -.07$; $p = .003$ Vs. $\beta = .01$; $p = .082$). Esta mediación sería parcial (VAF = 33.8%). No se observa un efecto directo significativo del perfeccionismo socializado sobre la dimensión obsesiva de la pasión ($\beta = .08$; $p = .062$). Por tanto, el efecto total indirecto del perfeccionismo autocentrado sobre el engagement se produce tanto a través de la pasión armoniosa como de la obsesiva, existiendo una mediación parcial en ambos casos. Sin embargo, el perfeccionismo socializado muestra unos efectos totales indirectos menores y únicamente, de forma marginal, a través de la dimensión armonía de la pasión (Figura 2).

Figura 2

Modelo final de perfeccionismo, pasión y engagement académico



* $p < .05$.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo general del presente trabajo ha sido analizar los efectos indirectos del perfeccionismo sobre el engagement académico a través de la pasión por sus estudios que experimentan alumnos adultos que cursan estudios a distancia. En primer lugar, se observa que el perfeccionismo autocentrado explica la pasión

armoniosa de los estudiantes, aunque los resultados no son concluyentes respecto a la relación entre perfeccionismo socializado y la dimensión obsesiva, en consonancia con estudios previos (Verner-Filion & Vallerand, 2016). Por otra parte, en cuanto a la pasión experimentada por los estudiantes, los resultados muestran que si bien ambos tipos, armoniosa y obsesiva, se vinculan con niveles altos de engagement académico, es la primera la que muestra una mayor relación para la muestra analizada, en línea con los trabajos previos (Lisbona et al., 2012). Respecto a la *hipótesis 1*, con relación a los efectos indirectos analizados, los resultados señalan que el perfeccionismo autocentrado se vincula con un engagement académico más elevado cuando los estudiantes experimentan de forma armoniosa y equilibrada pasión académica. Pero, por otra parte, también se observa que estos estándares autoimpuestos se relacionan con ciertos grados de obsesión por los estudios, y no necesariamente se asocian con un menor engagement académico. Aunque la magnitud del efecto de la pasión armoniosa sobre el engagement académico es mayor, los efectos de mediación no difieren entre sí. Una posible explicación de estos hallazgos es que tanto el deseo de conservar el yo ideal como el miedo al fracaso y la evaluación externa por parte de los estudiantes convergen para explicar el engagement académico de los participantes. No obstante, y a la vista de los resultados, las creencias perfeccionistas de origen interno de los estudiantes parecen tener un papel predictor más elevado sobre el engagement académico. Esto se explica porque los estándares autoimpuestos y de origen interno, se asocian a una atribución interna de los éxitos (Aguilar-Durán, 2020), que elevan el nivel de exigencia y, por tanto, la motivación y persistencia, necesarios para lograr tales objetivos, por lo que se relacionarán en mayor medida con el grado de engagement académico. En cuanto a la *hipótesis 2*, el perfeccionismo socializado se relaciona negativamente con el engagement académico y con la pasión armoniosa; sin embargo, no se observan efectos de mediación de la pasión obsesiva con el engagement. Por ello, los resultados no permiten confirmar las consecuencias desadaptativas en los estudiantes que estudian obsesivamente, sin límites ni control sobre la conducta de estudio. Pero sí señalan el papel positivo de los efectos adaptativos del perfeccionismo en el ámbito académico cuando el estudio se realiza de una forma equilibrada o armoniosa (Ashby et al., 2012; Hewitt & Fleet, 1991). Se observa, por tanto, que una mayor autonomía y control en la conducta de estudio, se vincula con estrategias de afrontamiento más adaptativas (Merhi et al., 2018) que regulan las creencias perfeccionistas para lograr un mayor engagement académico. De acuerdo con el modelo de conservación de recursos (Hobfoll, 1989), estudiar con límites y en equilibrio, característico de la pasión armoniosa, actúa como un recurso personal que reduce los efectos negativos asociados a las creencias socialmente prescritas, como la pérdida de bienestar, la falta de control o el miedo a la evaluación externa. Mientras que estudiar sin límites o bien guiado por la

aprobación externa o prestigio social, característico de la pasión obsesiva, reduce el papel adaptativo que pudieran tener las creencias perfeccionistas de origen interno.

Los resultados parecen por tanto señalar, a la vista de los indicadores del modelo estructural, el papel explicativo que las creencias perfeccionistas autocentradas de los estudiantes tienen sobre el engagement académico a través de la pasión armoniosa con la que abordan sus estudios. Así, las exigencias impuestas desde uno mismo se relacionarán positivamente con una actividad más equilibrada y controlada en el estudio, mientras que las creencias socialmente prescritas lo harán con una experiencia menos balanceada y autónoma de los participantes. No obstante, cabe tomar con cautela los resultados encontrados pues, de acuerdo con el modelo de proceso dual de pasión, son previsibles a largo plazo consecuencias negativas si las creencias perfeccionistas se convierten en mandatos rígidos de exigencia, que puedan derivar en un menor engagement académico al experimentar una menor pasión armoniosa, como de los resultados se desprende. Se trata de una delgada línea en la que otras variables pueden estar actuando, como por ejemplo el afrontamiento, la eficacia percibida, la resiliencia o las fortalezas personales (Merhi et al., 2018).

Todo lo anterior, en conjunto, sitúa el foco en la importancia de implementar estrategias desde las universidades para fomentar en el estudiantado una mayor pasión hacia sus estudios, a través de la adquisición de un papel activo de su aprendizaje y del establecimiento de metas retadoras, autónomas y flexibles. Promover el aprendizaje activo del estudiante (Chickering & Gamson, 1987), a través de su propia implicación en el establecimiento de metas y estándares propios, generará mejores resultados de engagement académico, en concreto con la pasión armoniosa, equilibrada y con mayor control. Este fenómeno del estudiante como protagonista activo de su aprendizaje tiene, asimismo, una clara vinculación con el impacto en el rendimiento y la satisfacción académica, gracias a una mayor autorregulación del aprendizaje. Con ella, el estudiante participa activamente en la fijación de sus propias metas, académicas, interiorizándolas como propias (Chickering & Gamson, 1987). Precisamente, una de las formas de promover una pasión más equilibrada en los estudios pasa por una adecuada orientación previa basada, por ejemplo, en las preferencias vocacionales, desarrollo personal y/o profesional, y autorrealización del estudiante (Harward, 2016; Tinto, 2012), sin obviar la flexibilidad en cuanto a las creencias de logro.

En cuanto a las limitaciones, al tratarse de un estudio transversal, no es posible hallar relaciones de causalidad entre las variables analizadas. Sin embargo, autores como Salanova et al. (2005) han evidenciado la existencia de interacciones entre variables como los recursos personales (i.e. la pasión) e indicadores de éxito académico y bienestar (i.e. el engagement) en espirales positivas y negativas. Estas explican, en sentido positivo, cómo la presencia de mayores recursos se vinculará

con un mayor rendimiento y satisfacción y éstos consecuentemente promoverán aún mayores recursos, constatándose el carácter dinámico y longitudinal en las relaciones entre las variables. En cualquier caso, el diseño de estudios longitudinales contribuiría a esclarecer las relaciones de causalidad y los procesos dinámicos de estas variables.

Finalmente, pese a que la participación en la investigación era voluntaria, lo que podría fomentar la mayor participación de estudiantes con mayor motivación, la muestra recogida arrojó un rango amplio de puntuaciones en cuanto a las variables analizadas. Resultaría interesante, asimismo, hallar los efectos diferenciadores de las variables analizadas con la incorporación de uno de los indicadores más empleados para medir el malestar psicosocial, el burnout. La introducción del burnout académico como un contrapunto al engagement académico podría contribuir en el futuro a obtener una visión más amplia en el análisis del bienestar o malestar de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar-Durán, L. A. (2020). Perfeccionismo y vida académica: Un estudio correlacional en estudiantes de psicología. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(2), 87–98. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.13209>
- Ashby, J. S., Noble, C. L., & Gnilka, P. B. (2012). Multidimensional perfectionism, depression, and satisfaction with life: Differences among perfectionists and tests of a stress-mediation model. *Journal of College Counseling*, 15(2), 130–143. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2012.00011.x>
- Asociación Médica Mundial. (2015). *Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://cutt.ly/o833fxl>
- Barr, T., Sessa, V., Sumner, K., & Bragger, J. (2015). *Applying the job demands-resources model towards understanding student stress*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4981.4885>
- Bernabé, M., Lisbona, A., Palací, F. J., & Martín-Aragón, M. (2014). Social identity, passion and well-being in university students, the mediating effect of passion. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, Artículo E81. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.85>
- Carlsen, A., Holmberg, C., Neghina, C., & Owusu-Boampong, A. (2016). *Closing the Gap. Opportunities for distance education to benefit adult learners in higher education*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Carrasco, Á., Belloch, A., & Perpiñá, C. (2009). La evaluación del perfeccionismo: Utilidad de la Escala Multidimensional de Perfeccionismo en población española.

- Análisis y Modificación de Conducta*, 35(152), 49–65. <https://doi.org/10.33776/amc.v35i152.1225>
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*. <https://eric.ed.gov/?id=ed282491>
- Chin, W. (1998). The partial least square approach to structural equation modeling. En G. Marcoulides (Ed.), *Modern methods for business research* (pp. 295-369). Lawrence Erlbaum.
- Damian, L. E., Stoeber, J., Negru-Subtirica, O., & Baban, A. (2017). Perfectionism and school engagement: A three-wave longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 105(15), 179–184. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.09.044>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. En E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 431–441). University of Rochester Press.
- de la Fuente, J., Lahortiga-Ramos, F., Laspra-Solís, C., Maestro-Martín, C., Alustiza, I., Aubá, E., & Martín-Lanas, R. (2020). A structural equation model of achievement emotions, coping strategies and engagement-burnout in undergraduate students: A possible underlying mechanism in facets of perfectionism. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 2106. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17062106>
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2014). A proposed framework for preventing perfectionism and promoting resilience and mental health among vulnerable children and adolescents. *Psychology in the Schools*, 51(9), 899–912. <https://doi.org/10.1002/pits.21792>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 18(3), 382–388. <https://doi.org/10.1177/002224378101800313>
- Geisser, S. (1974). A predictive approach to the random effects model. *Biometrika*, 61, 101-107. <https://doi.org/10.1093/biomet/61.1.101>
- Gold, A., Malhotra, A. Y Segar, A. (2001). Knowledge management: an organizational capabilities perspective. *Journal of Management Information Systems*, 18(1), 185 – 214. <https://doi.org/10.1080/07421222.2001.11045669>
- Hair, J., Hult, H., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2017). *A primer on partial least square structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage.
- Hair, J., Sarstedt, M., Hopkins, L., & G. Kuppelwieser, V. (2014). Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM): An emerging tool in business research. *European Business Review*, 26(2), 106–121. <https://doi.org/10.1108/EBR-10-2013-0128>
- Harward, D. (2016). *Well-being and higher education: A strategy for change and the realization of education's greater purposes*. Association of American Colleges and Universities. <https://cutt.ly/a838WID>

- Hernández Ávila, C. E., & Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Revista ALERTA*, 2(1), 75-79. <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456>
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Jowett, G. E., Hill, A. P., Hall, H. K., & Curran, T. (2016). Perfectionism, burnout and engagement in youth sport: The mediating role of basic psychological needs. *Psychology of Sport and Exercise*, 24, 18-26. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.01.001>
- Lafrenière, M. A. K., St-Louis, A. C., Vallerand, R. J., & Donahue, E. G. (2012). On the relation between performance and life satisfaction: The moderating role of passion. *Self and Identity*, 11(4), 516-530. <https://doi.org/10.1080/15298868.2011.616000>
- Lagos, N., Sanmartín, R., Urrea, M. E., Hernández-Amorós, M. J., Granados, L., & García-Fernández, J. M. (2017). ¿Predice el perfeccionismo las altas metas académicas en estudiantes chilenos de educación superior? *International Journal of Development and Educational Psychology*, 2(1), 307-313. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.943>
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2017). Burnout and engagement: Contributions to a new vision. *Burnout Research*, 5, 55-57. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.04.003>
- Lisbona, A., Bernabé, M., Palací, F. J., Gómez-Bernabéu, A., & Martín-Aragón, M. (2012). Estudiar con pasión: Relación con la iniciativa personal y el engagement. *Ciencia y Trabajo, Special Issue*, 89-95.
- Madigan, D. (2019). A meta-analysis of perfectionism and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 31(4), 967-989. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09484-2>
- Martínez Ávila, M., & Fierro Moreno, E. (2018). Aplicación de la técnica PLS-SEM en la gestión del conocimiento: un enfoque técnico práctico. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 130-164. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.336>
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. A., & Fernández-Río, J. (2015). Perfeccionismo, metas de logro 2x2 y regulaciones motivacionales en el contexto de la educación física. *Aula Abierta*, 43(1), 18-25. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.09.001>
- Merhi, R., Sánchez-Elvira, Á., & Palací, F. J. (2018). The role of psychological strengths, coping strategies and well-being in the prediction of academic engagement

- and burnout in first-year university students. *Acción Psicológica*, 15(2), 51–68. <https://doi.org/10.5944/ap.15.2.21831>
- Nitzl, C., Roldán, J. L., & Cepeda-Carrión, G. (2016). Mediation analysis in partial least squares path modeling: Helping researchers discuss more sophisticated models. *Industrial Management & Data Systems*, 116(9), 1849–1864. <https://doi.org/10.1108/IMDS-07-2015-0302>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *UN Decade of Healthy Ageing 2021-2030*. <https://cutt.ly/L834eKp>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Ringle, C. M., Wende, S., & Will, A. (2005). *Smart PLS 2.0 M3*. University of Hamburg. <https://cutt.ly/o834uFH>
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S., & Gumbau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170–180.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). *UWES – Utrecht Work Engagement Scale*. <https://cutt.ly/L834pM3>
- Schneller, C., & Holmberg, C. (2014). *Distance education in European higher education: the students (nº2)*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Seligman, M., & Adler, A. (2019). Positive education. En J. F. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs (Eds.), *Global happiness and wellbeing policy report: 2019*. (pp. 52 - 71). Sustainable Development Solutions Network.
- Stoeber, J., Damian, L. E., & Madigan, D. J. (2018). Perfectionism: a motivational perspective. En J. Stoeber (Ed.), *The psychology of perfectionism: theory, research, and applications*. Routledge.
- Stone, M. (1974). Cross-validatory choice and assessment of statistical predictions. *Journal of the Royal Statistical Society*, 36, 111-147. <https://doi.org/10.1111/j.2517-6161.1974.tb00994.x>
- Sverdlik, A., Rahimi, S., & Vallerand, R. J. (2021). Examining the role of passion in university students' academic emotions, self-regulated learning and well-being. *Journal of Adult and Continuing Education*, 28(2). <https://doi.org/10.1177/14779714211037359>
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
- Vallerand, R. J., Chichেকian, T., & Paquette, V. (2020). Passion in education: Theory, research, and applications. En G. Liem, & D. McInerney (Eds.), *Educational interventions: A sociocultural perspective*. Information Age Publishing.
- Verner-Filion, J., & Vallerand, R. J. (2016). On the differential relationships involving perfectionism and academic adjustment: The mediating role of passion

- and affect. *Learning and Individual Differences*, 50, 103–113. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.018>
- Werts, C. E., Jöreskog, K. G., & Linn, R. L. (1971). Comment on “The estimation of measurement error in panel data”. *American Sociological Review*, 36(1), 110–113. <https://doi.org/10.2307/2093511>
- Williams, N., Horrell, L., Edmiston, D., & Brady, M. (2018). The impact of positive psychology on higher education. *The William & Mary Educational Review*, 5(1), 83–94. <https://scholarworks.wm.edu/wmer/vol5/iss1/12>
- Wold, H. (1985). *Encyclopedia of statistical sciences. Partial least squares*. Wiley.