



Original

Perfiles de perfeccionismo y autoatribuciones causales académicas en estudiantes españoles de Educación Primaria

María Vicent^{a,*}, Cándido J. Inglés^b, Carolina González^a, Ricardo Sanmartín^a,
María Pilar Aparicio-Flores^a, y José Manuel García-Fernández^a

^a Universidad de Alicante, San Vicente del Raspeig, Alicante, España

^b Universidad Miguel Hernández, Elche, Alicante, España



INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 5 de junio de 2018

Aceptado el 9 de enero de 2019

On-line el 18 de febrero de 2019

Palabras clave:

Perfeccionismo

Autoatribuciones causales académicas

Análisis de clases latentes

Educación Primaria

R E S U M E N

El objetivo de este estudio es analizar la relación entre el perfeccionismo infantil y las autoatribuciones causales académicas a través de un doble enfoque: centrado en la variable y en la persona. La muestra se compone de 431 estudiantes españoles (49.42% mujeres) con edades comprendidas entre los ocho y los 11 años ($M=9.60$, $DE=1.08$). Se utilizan la *Child and Adolescent Perfectionism Scale* y la *Sydney Attribution Scale*. A través del *latent class analysis* se obtiene una solución de tres perfiles perfeccionistas: *perfeccionismo alto*, *perfeccionismo moderado* y *no-perfeccionismo*. El grupo *no-perfeccionismo* obtiene puntuaciones significativamente más altas que el *perfeccionismo alto* y *moderado* en las autoatribuciones del fracaso y el éxito a causas externas, aunque en el caso del éxito, estas diferencias solo son significativas para el área de lenguaje y el total de las puntuaciones. Por el contrario, el *no-perfeccionismo* puntúa significativamente más bajo que los otros dos grupos en las autoatribuciones del fracaso a la falta de esfuerzo. Los tamaños del efecto para estas diferencias son, generalmente, moderados (d = entre 0.44 y 0.75). Además, los resultados de los análisis de correlaciones bivariadas y parciales muestran la relación compartida y única entre las dimensiones perfeccionistas y las autoatribuciones causales, permitiendo discutir qué dimensión perfeccionista explica las diferencias interclase encontradas.

© 2019 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

Perfectionism Profiles and Academic Causal Self-Attributions in Spanish Primary Education Students

A B S T R A C T

The aim of this study is to identify the relationship between child perfectionism and academic causal self-attributions using a dual approach: variable-oriented and person-oriented. The sample consists of 431 Spanish students (49.42% girls) between the ages of eight and 11 years ($M=9.60$, $SD=1.08$). The *Child and Adolescent Perfectionism Scale* and the *Sydney Attribution Scale* are employed. Three perfectionism profiles are identified using latent class analysis: *high perfectionism*, *moderate perfectionism* and *non-perfectionism*. *Non-perfectionism* scores significantly higher than *high* and *moderate perfectionism* on failure and success self-attributions to external causes, although in the case of success, these differences are only significant for the language area and the total scores. In contrast, *non-perfectionism* scores significantly lower than the other two profiles on self-attributions of failure to lack of effort. Effect sizes for the observed differences are generally moderate (d = between 0.44 and 0.75). In addition, results of the bivariate and partial correlational analyses indicate the shared and unique relationships between perfectionist dimensions and causal self-attributions. Thus, it allows discussing the perfectionist dimension which explains the inter-class differences found.

© 2019 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

Keywords:

Perfectionism

Academic causal self-attributions

Latent class analysis

Primary Education

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: maria.vicent@ua.es (M. Vicent).

Introducción

Según Flett et al. (2016), el perfeccionismo infantil se conceptualiza con base en dos dimensiones: *perfeccionismo socialmente prescrito* (PSP) o las creencias acerca de las demandas perfeccionistas y críticas de los demás; y *perfeccionismo autoorientado* (PAO), referido a la autocrítica, los esfuerzos por alcanzar la perfección y los elevados estándares. Aunque la mayor parte del conocimiento acumulado sobre perfeccionismo proviene de la psicología clínica y de estudios desarrollados en población adulta y/o clínica, diversos autores destacan la importancia de examinar su impacto en situaciones de la vida real como el contexto escolar (Bieling, Israeli, Smith, y Antony, 2003).

La forma en que los perfeccionistas reaccionan ante los éxitos y fracasos ha despertado cierto interés en los últimos años (p. ej., Egan, Piek, Dyck, Rees, y Hagger, 2013; Stoeber, Kobori, y Tanno, 2013). Así, teniendo en cuenta que los perfeccionistas se caracterizan por perseguir metas excesivamente elevadas, ser demasiado autocríticos e interpretar los resultados en términos dicotómicos, se considera que son más propensos a percibir los logros como fracasos y a experimentar un mayor malestar emocional (Stoeber, Schneider, Hussain, y Matthews, 2014). En este sentido, según la teoría atribucional de Weiner (véase Weiner, 2010 para una revisión) las atribuciones causales efectuadas por un individuo ante sus éxitos o fracasos condicionan sus expectativas futuras y sus sentimientos, y ambas, expectativas y emociones, condicionan la acción. Esta teoría intenta explicar cómo los individuos invocan explicaciones de distintas situaciones, así como los efectos que estas cogniciones tienen para su comportamiento (Gulliford y Miller, 2015), siendo uno de los enfoques de mayor relevancia para la comprensión de la motivación humana, destacando sus aportaciones en el ámbito educativo (Graham y Taylor, 2016). Concretamente, Weiner identifica tres dimensiones en función de las cuales es posible clasificar cualquier causa: (a) *lugar de control*, dependiendo de si la causa es interna o externa a la persona; (b) *estabilidad*, es decir, si la causa es estable o inestable, en función de la persistencia de la misma, y (c) *controlabilidad*, dependiendo del grado de influencia que se tenga sobre la causa.

El *lugar de control* afecta a la autoestima y los sentimientos de orgullo, mientras que la *estabilidad* influye sobre las expectativas, que a su vez generan sentimientos de esperanza o desesperanza. Finalmente, la dimensión de *controlabilidad* genera diversos tipos de sentimientos, como vergüenza, culpabilidad, ira, etc. (Weiner, 2014). De este modo, en situaciones de éxito, el patrón más adaptativo consiste en atribuir el resultado a causas internas, inestables y controlables, como el esfuerzo, mientras que en situaciones de fracaso, conviene que el alumnado no atribuya su resultado a causas internas, estables y no controlables, como la capacidad (Perry y Hamm, 2017), pues su autoestima se verá mermada, aumentarán las expectativas de un nuevo fracaso futuro y se generarán sentimientos de desesperanza y vergüenza.

Perfeccionismo y autoatribuciones causales

Existen diversos estudios que aportan datos preliminares sobre la forma en que ciertas dimensiones perfeccionistas se vinculan con las explicaciones causales de los éxitos y los fracasos académicos. El primer estudio en este sentido fue publicado por Flett, Hewitt, Blankstein, y Pickering (1998) con población estadounidense universitaria ($N = 124$; $M_{edad} = 22.46$). Según los resultados de este estudio, el PSP se vincula con la tendencia a atribuir los éxitos y los fracasos a causas externas. Posteriormente, Brown et al. (1999) examinan el vínculo entre las dimensiones perfeccionistas de *preocupación por los errores* y *estándares personales* y las explicaciones causales que un grupo de 90 mujeres universitarias estadounidenses ofrecen sobre calificaciones en los exámenes por debajo de lo

esperado. La *preocupación por los errores* se asocia positivamente con la tendencia a realizar atribuciones internas de carácter negativo (p. ej., «Nunca hago bien los exámenes»). Por el contrario, la dimensión *estándares personales* se asocia con una menor probabilidad de atribuir las bajas calificaciones a causas internas de carácter negativo, a elementos inestables relacionados con el rendimiento (p. ej., «No estudié lo suficiente») y a causas externas (p. ej., «El examen fue injusto»).

De acuerdo con los resultados de Bieling et al. (2003), los sujetos con elevados niveles en las dimensiones perfeccionistas de la *Frost Multidimensional Perfectionism Scale* (Frost, Marten, Lahart, y Rosenblate, 1990) puntúan significativamente más bajo que aquellos con bajos niveles de perfeccionismo en las atribuciones a causas internas, empleando una muestra de 198 universitarios canadienses entre 19 y 50 años. Además, Blankstein y Winkworth (2004), con 387 estudiantes universitarios canadienses ($M_{edad} = 20.7$), encuentran que el PSP se asocia significativa y positivamente con una gran variedad de explicaciones causales, tanto internas como externas, a problemas en las calificaciones académicas. Por su parte, el PAO no muestra un patrón de correlatos tan extenso como el PSP, asociándose solamente de forma positiva y significativa con las *cogniciones desadaptativas* (p. ej., «Mi problema se debe en parte a mis elevadas expectativas»). Paralelamente, Neumeister (2004) analiza el proceso atribucional en 12 estudiantes universitarios superdotados estadounidenses encontrando evidencias de una asociación positiva entre el PSP y las atribuciones de los éxitos a causas externas, así como los fracasos a causas internas. Por el contrario, el PAO se vincula más estrechamente con la atribución de los éxitos a causas internas. Recientemente, Li, Lan, y Ju (2015) reúnen una muestra compuesta por 493 universitarios chinos ($M_{edad} = 21.03$), encontrando que los individuos con alto perfeccionismo tienden a atribuir sus éxitos y fracasos a causas internas.

En el ámbito del deporte, Anshel y Mansouri (2005) obtienen, en 30 atletas universitarios estadounidenses de sexo masculino con un rango de edad entre 19.6 y 22.8 años, que los elevados niveles de perfeccionismo (evaluado a través de la *Frost Multidimensional Perfectionism Scale*; Frost et al., 1990), particularmente en la dimensión *preocupación por los errores*, se vinculan con la atribución de los fracasos a causas internas. En esta línea, Stoeber y Becker (2008), en 74 jugadoras de fútbol de Reino Unido ($M_{edad} = 24.1$), analizan la asociación entre las dimensiones perfeccionistas (*esfuerzos perfeccionistas* y *reacciones negativas a la imperfección*) y las atribuciones causales a los éxitos y fracasos en el ámbito deportivo. Los resultados del análisis de correlaciones parciales muestran que los *esfuerzos perfeccionistas* se asocian positivamente y de forma significativa con las atribuciones del éxito a causas internas y negativamente con las atribuciones del fracaso a causas internas. Contrariamente, la dimensión *reacciones negativas a la imperfección* se relaciona negativa y significativamente con las atribuciones del éxito a causas internas y de los fracasos a causas externas.

Por último, cabe mencionar las aportaciones de Levine, Werner, Capadi, y Milyavskaya (2017), quienes analizan la relación entre las dimensiones perfeccionistas (p. ej., *autocrítica*, PAO, *estándares personales* y *preocupación por los errores*) y las atribuciones causales para el éxito y el fracaso en la consecución de metas en la vida en población universitaria canadiense a través de un doble estudio ($N = 185$, $M_{edad} = 21.80$ y $N = 240$, $M_{edad} = 20.2$, respectivamente, para el Estudio 1 y 2). Ambos estudios permiten concluir a los autores que aquellos estudiantes con altos niveles de *autocrítica* y *preocupación por los errores* tienden a atribuir sus éxitos a causas externas. Por el contrario, los estudiantes con altos niveles de *estándares personales* y PAO suelen atribuir sus fracasos, en mayor medida, a causas externas, mientras que en situaciones de éxito, es menos probable que realicen atribuciones causales externas.

A partir de la revisión de la literatura empírica previa relativa a la relación entre el perfeccionismo y las atribuciones causales

se observan diversas limitaciones. En primer lugar, los resultados son contradictorios, por lo que no existe un consenso sobre la forma en que el perfeccionismo se relaciona con el proceso atribucional. Esta problemática podría ser explicada parcialmente por el uso de escalas distintas para la evaluación tanto del perfeccionismo como de las atribuciones, así como por el ámbito o dominio del estudio (p. ej., académico, deportivo, etc.), lo que dificulta la comparación de resultados. En segundo lugar, y en relación con las características de la muestra, todos los trabajos citados han empleado población universitaria. Por tanto, actualmente, se desconoce qué relación existe entre las tendencias atribucionales y el perfeccionismo en la infancia y la adolescencia. No obstante, teniendo en cuenta que el pensamiento atribucional se desarrolla a partir de los 7-8 años de edad (véase Alonso-Tapia, 1984 para una revisión) y que las trayectorias perfeccionistas desadaptativas emergen al inicio de la educación formal (Hong et al., 2017), la edad escolar resulta una etapa fundamental para la detección, la prevención y la modificación de las posibles tendencias disfuncionales en ambos constructos. Asimismo, diversos trabajos han seleccionado muestras pequeñas o con características que dificultan la generalización de los resultados, como, por ejemplo, el empleo de participantes de un mismo sexo (p. ej., Anshel y Mansouri, 2005; Brown et al., 1999; Stoeber y Becker, 2008). Por último, todos estos estudios se han basado en un enfoque orientado a la variable. Ciertamente, aunque este enfoque ha caracterizado tradicionalmente la investigación sobre el perfeccionismo en general, cada vez son más los estudios que analizan el perfeccionismo bajo una perspectiva orientada a la persona. De hecho, las evidencias empíricas demuestran que ambos enfoques son complementarios (Lundh, Saboonchi, y Wangby, 2008). Así, mientras el enfoque orientado a la variable permite comprender la naturaleza de cada dimensión perfeccionista y su asociación diferencial con otros constructos, el enfoque orientado a la persona nos acerca más al «sujeto real», recurriendo al análisis de clúster para analizar individuos con distintos perfiles de intensidad en las dimensiones perfeccionistas, los cuales, a su vez, se asocian con diferentes resultados (Lundh et al., 2008).

Perfiles de perfeccionismo infantil: un enfoque orientado a la persona

Existe cierta escasez de estudios que examinan perfiles de perfeccionismo en población infantil menor de 12 años (p. ej., Inglés, García-Fernández, Vicent, González, y Sanmartín, 2016; Vicent, Inglés, Sanmartín, González, y García-Fernández, 2017). Estos trabajos se llevaron a cabo en población española de entre ocho y 11 años con el fin de replicar el modelo 2×2 (Gaudreau y Thompson, 2010). Así, recurriendo a un método no jerárquico, ambos estudios obtienen una solución de cuatro clústeres concordantes con el modelo 2×2 : PSP *puro*, PAO *puro*, *mixto* y *no-perfeccionismo*. Sin embargo, aunque el empleo de técnicas de análisis de clúster (ya sean jerárquicas o no jerárquicas) ha caracterizado comúnmente la investigación sobre perfiles, actualmente se considera que el *latent class analysis* (LCA) es una técnica más adecuada, ya que supera varias de las limitaciones que presenta el análisis de clúster (Schreiber, 2017).

Recientemente, en el ámbito de estudio sobre el perfeccionismo, se han publicado diversos trabajos que utilizan esta técnica (p. ej., LCA), aunque son muy escasos los elaborados en población infantil, exceptuando el trabajo de Herman, Trotter, Reinke, y Jalongo (2011), que reúnen una muestra de estudiantes afroamericanos de sexto grado ($M = 11.22$ años). Así, obtienen cuatro clases (p. ej., *no-críticos*, *críticos*, *no-perfeccionistas* y *no-esfuerzos*) empleando una versión tridimensional de la *Child and Adolescent Perfectionism Scale* (CAPS, 14-item version; McCreary, Joiner, Schmidt, y Jalongo, 2004).

Las soluciones de clases obtenidas por la literatura previa varían significativamente de unos estudios a otros, probablemente debido al uso de distintas escalas. Por ejemplo, los estudios que emplean la *Almost Perfect Scale-Revised* (Slaney, Rice, Mobley, Trippi, y Ashby, 2001) coinciden en hallar una solución de tres clases: *perfeccionistas adaptativos*, *perfeccionistas desadaptativos* y *no-perfeccionistas* (p. ej., Moate, Gnilka, West, y Bruns, 2016; Wang, Permyakova, y Sheveleva, 2016), mientras que Sironic y Reeve (2015), utilizando tres escalas de perfeccionismo, obtienen una solución de seis clases: *perfeccionistas adaptativos*, *perfeccionistas desadaptativos externamente motivados*, *perfeccionistas mixtos*, *no-perfeccionistas A*, *no-perfeccionistas B* y *organización no-perfeccionista*.

El presente estudio

Este estudio tiene como finalidad contribuir a esclarecer la relación que existe entre el perfeccionismo y las autoatribuciones causales académicas en población infantil. Este fin se pretende alcanzar a través de los enfoques: orientado a la variable y orientado a la persona. Así, en primer lugar, se analizan las correlaciones bivariadas y parciales entre las dimensiones perfeccionistas (p. ej., PSP y PAO) y las autoatribuciones causales. En este sentido, es de esperar que los resultados de las correlaciones parciales difieran de las correlaciones bivariadas, en tanto que representan la relación única y combinada (Stoeber y Gaudreau, 2017) entre las dimensiones perfeccionistas y las autoatribuciones causales. En segundo lugar, se emplea el LCA para comprobar si distintos grupos de estudiantes de Educación Primaria, clasificados de acuerdo con su perfil de perfeccionismo, difieren en el tipo de autoatribuciones académicas que presentan. Partiendo de los estudios de agrupación previos realizados con *k-medias* en población infantil española (p. ej., Inglés et al., 2016; Vicent et al., 2017), se espera hallar un modelo de cuatro clases latentes (p. ej., PSP *puro*, PAO *puro*, *mixto* y *no-perfeccionismo*). En el caso de que este modelo de cuatro clases sea hallado, es de esperar que el grupo *mixto* obtenga los resultados más desadaptativos (Inglés et al., 2016; Vicent et al., 2017), que, según la teoría atribucional, consistirían en atribuir los éxitos a causas externas e incontrolables, como la suerte o la dificultad de la tarea, y los fracasos a causas internas, estables e incontrolables, como la falta de capacidad (Perry y Hamm, 2017).

Método

Participantes

En este estudio participan 431 estudiantes españoles de ocho a 11 años ($M = 9.60$, $DE = 1.08$). Se ha utilizado un muestreo aleatorio por conglomerados para seleccionar esta muestra. En primer lugar, se seleccionan aleatoriamente entre uno y dos centros por cada zona geográfica de la provincia de Alicante (España): norte, sur, este y oeste. De las seis escuelas públicas que participan en la investigación, se selecciona un grupo por cada curso académico desde tercero hasta sexto de Educación Primaria. La muestra se compone de 84, 117, 116 y 114 alumnos y alumnas de entre ocho y 11 años de edad, respectivamente (212 niñas y 219 niños). No se encuentran diferencias significativas entre los ocho grupos de sexo \times edad ($\chi^2 = 5.58$, $p = .13$). El 91.42% de los estudiantes se identifican como españoles, el 6.25% como árabes, el 5.34% como latinoamericanos y el 1.62% tenían otros orígenes.

Instrumentos

CAPS (Flett et al., 2016). Este instrumento evalúa el PSP (10 ítems; p. ej., «Intento ser perfecto en todo lo que hago») y el PAO (12 ítems; «Mis profesores esperan que mi trabajo sea perfecto»)

Tabla 1
Fiabilidad, varianza media extractada, medias, desviaciones estándar y correlaciones bivariadas y parciales entre los factores de la CAPS y la SAS

		Correlaciones bivariadas		Correlaciones parciales		α	ω	IFC	VME	M	DE
		PAO	PSP	PAO	PSP						
Lenguaje	Éxito/capacidad	.09	-.02	.12*	-.09	.91	.91	.90	.62	3.24	1.16
	Éxito/esfuerzo	.09	-.02	.13**	-.10*	.86	.86	.86	.51	3.38	1.02
	Éxito/externas	-.12*	-.13**	-.05	-.07	.73	.72	.73	.32	4.03	1.02
	Fracaso/capacidad	.08	.12*	.01	.09	.87	.87	.87	.53	1.24	1.13
	Fracaso/esfuerzo	.16**	.13**	.10*	.04	.77	.77	.77	.36	1.65	1.04
Matemáticas	Fracaso/externas	-.14**	-.09	-.11*	-.00	.75	.75	.75	.33	4.38	.99
	Éxito/capacidad	.15**	.02	.18***	-.10*	.88	.88	.88	.56	2.77	1.23
	Éxito/esfuerzo	.10*	.00	.13**	-.08	.82	.82	.83	.45	3.25	1.01
	Éxito/externas	-.01	-.01	.01	-.01	.70	.70	.70	.28	3.78	1.02
	Fracaso/capacidad	.01	.05	-.03	.06	.86	.85	.86	.50	1.40	1.13
Total	Fracaso/esfuerzo	.13**	.18***	.03	.13**	.74	.74	.76	.33	1.81	1.05
	Fracaso/externas	-.19***	-.12*	-.15**	-.00	.68	.68	.68	.27	4.24	.96
	Éxito/capacidad	.14*	.00	.18***	-.11*	.90	.90	.90	.42	6.02	2.05
	Éxito/esfuerzo	.10*	-.01	.14**	-.10*	.90	.90	.91	.45	6.64	1.90
	Éxito/externas	-.07	-.08	-.02	-.05	.82	.82	.82	.28	7.82	1.86
	Fracaso/capacidad	.05	.10*	-.01	.09	.90	.90	.90	.43	2.64	2.02
	Fracaso/esfuerzo	.15**	.17**	.07	.09	.86	.86	.86	.35	3.46	1.96
	Fracaso/externas	-.17***	-.11*	-.14**	-.00	.84	.84	.84	.31	8.63	1.84
α	.71	.77	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ω	.70	.79	-	-	-	-	-	-	-	-	-
IFC	.70	.80	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VME	.29	.32	-	-	-	-	-	-	-	-	-
M	39.06	28.75	-	-	-	-	-	-	-	-	-
DE	7.69	8.33	-	-	-	-	-	-	-	-	-

IFC: índice de fiabilidad compuesta, VME: varianza media extractada.

* $p < .05$.** $p < .01$.*** $p < .001$.

mediante una escala Likert de 5 puntos. Concretamente, se emplea la versión traducida al español por Castro et al. (2004), cuyos niveles de fiabilidad reportados fueron $\alpha = .82/.92$ (PSP) y $.75/.92$ (PAO).

Sydney Attribution Scale (SAS; Marsh, 1984). La escala consta de 72 ítems que miden las explicaciones causales (capacidad, esfuerzo y causas externas) ante situaciones de éxito (p. ej., «Eres uno de los mejores en esa asignatura», «Te esfuerzas mucho en esa clase» y «Eres el favorito del profesor») y fracaso (p. ej., «No sirvo para esa asignatura», «Tengo que trabajar más», «Era una tarea muy difícil») en el área de Lenguaje y Matemáticas, lo que supone un total de 12 factores a los que es posible añadir seis puntuaciones generales resultado de la suma de las puntuaciones obtenidas en ambas áreas, generando un total de 18 factores. Los niveles de fiabilidad, α de Cronbach, oscilan entre .70 y .86 (Marsh, 1984). En el presente estudio se emplea la versión adaptada a población española por González-Pumariega, Núñez, y González-Pienda (1996).

La Tabla 1 muestra los coeficientes de fiabilidad, α de Cronbach y ω , fiabilidad compuesta y varianza media extractada de las distintas subescalas de la CAPS y SAS para el presente estudio.

Procedimiento

Esta investigación está aprobada por el Comité de Ética de la Universidad de Alicante (UA-2017-09-05). Se ha concertado una reunión con los directores de los colegios seleccionados para participar en este estudio con el fin de informarles sobre nuestros objetivos e invitarles a colaborar. Asimismo, se ha solicitado el consentimiento parental por escrito. Los instrumentos han sido aplicados colectiva y anónimamente, codificando variables tales como: número de participante, sexo, edad y curso académico. El tiempo medio de administración de cada instrumento ha sido: 15 minutos para el CAPS y 30 minutos para el SAS.

Análisis de datos

Se analizan las correlaciones bivariadas entre las dimensiones perfeccionistas y los 18 factores que componen la SAS. Además,

se calculan las correlaciones parciales para cada dimensión perfeccionista controlando el efecto de la otra dimensión. La magnitud de dichas correlaciones se considera pequeña cuando los valores oscilan entre .10 y .30; moderada entre .30 y .50, y grande para valores $\geq .50$ (Cohen, 1988). El LCA se emplea para determinar perfiles de los estudiantes teniendo en cuenta sus puntuaciones en PSP y PAO. Se trata de un enfoque basado en la persona, que agrupa individuos en categorías (clases latentes) de acuerdo con los patrones de respuesta. Los análisis estadísticos comienzan con una clase, lo que sugiere un ajuste de clasificación para todos los individuos. Seguidamente, los individuos son asignados sucesivamente a un número ascendente de clases. Para determinar qué número de clases es el que mejor se ajusta a los datos, se tienen en cuenta los valores más bajos del Bayesian Information Criteria (BIC) y los valores de entropía más cercanos a la unidad (Schreiber, 2017).

Una vez establecido el número de clases de perfeccionismo infantil, se calculan las diferencias interclase en las puntuaciones medias en los 18 factores de la SAS a través del análisis de la varianza. Además, se realizan pruebas *post hoc* (método de Bonferroni) para identificar entre qué grupos existen diferencias estadísticamente significativas, obteniendo los tamaños del efecto [diferencia media tipificada o índice *d* de Cohen (1988)] para hallar la magnitud de las diferencias encontradas, considerando los valores entre 0.20 y 0.49 indicadores de un tamaño del efecto pequeño; entre 0.50 y 0.79, medio o moderado; y valores ≥ 0.80 , indicadores de un gran tamaño.

Resultados

Correlaciones bivariadas y parciales

Tal y como se observa en la Tabla 1, se han encontrado correlaciones bivariadas positivas y estadísticamente significativas entre el PAO y éxito/capacidad y éxito/esfuerzo en Matemáticas y en la puntuación total de la SAS, así como correlaciones estadísticamente significativas y negativas para la atribución del éxito/externas en

Tabla 2
Índices de ajuste para los resultados del *latent class analysis*

Número de clases	BIC	Entropía
2 clases	2327.59	0.60
3 clases	2285.67	0.67
4 clases	2289.08	0.63
5 clases	2305.70	0.68
6 clases	2331.16	0.61

Los valores en negrita muestran el modelo que mejor se ajusta.

Lenguaje. En cuanto a las situaciones de fracaso, el PAO correlaciona positiva y significativamente con las autoatribuciones de *fracaso/esfuerzo* y negativamente en el caso del *fracaso/externas*.

El PSP correlaciona de forma negativa y estadísticamente significativa con las autoatribuciones *éxito/externas* únicamente en Lenguaje. Además, se obtienen correlaciones negativas y estadísticamente significativas entre el PSP y las autoatribuciones de *fracaso/externas* en Matemáticas y en la puntuación total de la SAS, así como correlaciones positivas y estadísticamente significativas con el *fracaso/capacidad* en Lenguaje y la puntuación total de la SAS y para el *fracaso/esfuerzo* en Lenguaje, Matemáticas y la puntuación total de la SAS.

Los resultados de las correlaciones parciales entre cada dimensión perfeccionista (controlando la otra dimensión) y las autoatribuciones causales muestran correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre el PAO y las autoatribuciones de *éxito/capacidad* y *éxito/esfuerzo*, así como con el *fracaso/esfuerzo*, únicamente en el área de Lenguaje. Por el contrario, en situaciones de fracaso, el PAO se vincula de forma negativa y estadísticamente significativa con las autoatribuciones a causas externas.

Respecto a los resultados para la dimensión PSP, controlando el PAO, se han obtenido correlaciones negativas y estadísticamente significativas con las autoatribuciones de *éxito/esfuerzo* en Lenguaje y en la puntuación total de la SAS, así como en el factor de *éxito/capacidad* en Matemáticas y en la puntuación total. Finalmente, en situaciones de fracaso, el PSP solamente correlaciona positivamente con las autoatribuciones a la falta de esfuerzo en Matemáticas.

Análisis de clases latentes

La [Tabla 2](#) presenta el ajuste obtenido para cada modelo desde dos hasta seis clases. El modelo de tres clases obtiene los valores más bajos de BIC. No obstante, el modelo de cinco clases presenta los valores más altos de entropía. Puesto que el BIC es el mejor indicador del número de clases ([Nylund, Asparouhov, y Muthén, 2007](#)), en el caso de que no se halle un modelo que cumpla con ambos criterios de ajuste, p. ej., valores más bajos de BIC y más altos de entropía, se selecciona la solución de clases que presente menor BIC (p. ej., [Moate et al., 2016](#); [Sironic y Reeve, 2015](#); [Suh, Gnilka, y Rice, 2017](#)).

En cuanto a la utilidad clasificatoria, la solución de tres clases comprende tres grupos de perfeccionistas: el primer grupo clasifica 47 (10.90%) estudiantes con bajas puntuaciones tanto en PSP como en PAO, por lo que se denomina *no-perfeccionismo*. El segundo grupo se compone de 269 (62.41%) alumnos y alumnas con puntuaciones medias en PSP y PAO, categorizándose como *perfeccionismo moderado*. Finalmente, el tercer grupo incluye 115 (26.68%) participantes con elevadas puntuaciones en PSP y PAO, siendo considerado como *perfeccionismo alto* (véase la [Figura 1](#)).

Por otro lado, la solución de cinco clases incluye cinco grupos caracterizados por: (a) elevados niveles de perfeccionismo; (b) muy bajos niveles de perfeccionismo; (c) bajos niveles de perfeccionismo; (d) moderados niveles de perfeccionismo, y (e) elevados

niveles de PSP y bajos niveles de PAO. Cabe mencionar, además, que este último grupo clasifica solamente a cuatro participantes.

Se considera, por tanto, que el modelo de tres clases presenta una mayor utilidad clasificatoria e interpretabilidad, además de ser el modelo con mejores índices de ajuste considerando conjuntamente los valores de BIC y entropía.

Diferencias interclase

Se han obtenido diferencias interclase estadísticamente significativas únicamente en los factores *éxito/externas* en Lenguaje y la puntuación total, así como en los factores de *fracaso/esfuerzo* y *fracaso/externas* tanto en Lenguaje como en Matemáticas y en la puntuación total de la SAS (véase la [Tabla 3](#)).

Las comparaciones *post hoc* (véase la [Tabla 4](#)) muestran que el *perfeccionismo alto* puntúa significativamente más bajo que el *no-perfeccionismo* en el factor *éxito/externas* en Lenguaje. Por el contrario, ambos grupos, *perfeccionismo alto* y *perfeccionismo moderado*, en comparación con el grupo *no-perfeccionismo*, puntúan estadística y significativamente más bajo en el factor *fracaso/externas*, así como significativa y estadísticamente más alto en el factor *fracaso/esfuerzo* para las áreas de Lenguaje y Matemáticas y en la puntuación general de la SAS. Los tamaños del efecto asociados a estas diferencias son de magnitud moderada ($d =$ entre 0.54 y 0.75) en todos los casos, excepto en las diferencias para *fracaso/externas* en Lenguaje entre el grupo *no-perfeccionismo* y *perfeccionismo moderado* ($d = 0.44$) y *éxito/externas* entre los grupos *no-perfeccionismo* y *perfeccionismo alto* ($d = 0.46$).

Discusión

El presente estudio tiene como objetivo analizar la relación entre el perfeccionismo y las autoatribuciones causales académicas durante la infancia a través de una doble perspectiva: orientada a la persona y orientada a la variable. En primer lugar, los resultados del LCA permiten observar la existencia de tres perfiles de alumnado perfeccionista que reflejaban niveles elevados, moderados y bajos en ambas dimensiones perfeccionistas. Este modelo de tres clases hallado no coincide con ningún estudio previo. No obstante, este resultado no es inesperado teniendo en cuenta que los estudios realizados en población infantil han empleado métodos de agrupación distintos al LCA (p. ej., [Inglés et al., 2016](#); [Vicent et al., 2017](#)), excepto el trabajo de [Herman et al. \(2011\)](#), en cuyo caso, las diferencias podrían explicarse debido al instrumento de medida usado, así como a las diferencias en la muestra, ya que [Herman et al. \(2011\)](#) emplean una muestra de estudiantes afroamericanos de sexto grado.

Asimismo, el modelo de tres clases obtenido en este estudio cuestiona la teoría de dos factores de perfeccionismo, uno adaptativo (p. ej., PAO) y otro desadaptativo (p. ej., PSP), y advierte sobre la necesidad de analizar el impacto que ambas dimensiones tienen conjuntamente sobre la persona, en vez de focalizar únicamente los patrones de correlatos diferenciales que ofrecen el PAO y el PSP con otras medidas de ajuste o desadaptación ya que, tal y como evidencian los perfiles hallados en el presente estudio, las facetas perfeccionistas suelen no ser separables en la experiencia vivida, soliendo manifestarse de forma conjunta en las personas ([Greenspon, 2014](#); [Lundh et al., 2008](#)).

Además, la mayor parte de las diferencias interclase significativas se encuentran en las autoatribuciones académicas en situaciones de fracaso. Concretamente, los estudiantes con *perfeccionismo alto* y *moderado* atribuyen en mayor medida sus fracasos a la falta de esfuerzo, así como en menor medida a causas externas,

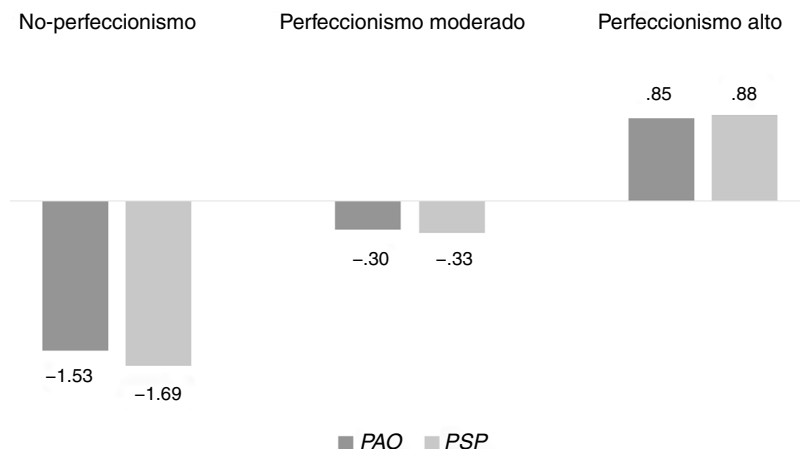


Figura 1. Representación gráfica de las puntuaciones medias estandarizadas para el modelo de tres clases latentes.

Tabla 3 Medias, desviaciones típicas y contrastes *post hoc* entre las puntuaciones obtenidas por los perfiles perfeccionistas en las autoatribuciones causales

Variable	No perfeccionismo		Perfeccionismo moderado		Perfeccionismo alto		Significación estadística y tamaños del efecto			
	M	DE	M	DE	M	DE	$F_{(2, 428)}$	p	η^2	
Lenguaje	E/C	3.04	1.21	3.27	1.18	3.27	1.25	.76	.47	.00
	E/E	3.22	1.06	3.42	1.02	3.37	1.04	.74	.48	.00
	E/Ex	4.44	1.00	4.06	.97	3.83	1.13	5.75	.00	.03
	F/C	.89	.99	1.25	1.10	1.36	1.26	2.60	.08	.01
	F/E	1.08	.97	1.67	1.01	1.83	1.08	8.27	.00	.04
Matemáticas	F/Ex	4.80	.92	4.37	.99	4.27	1.01	4.50	.01	.02
	E/C	2.47	1.34	2.75	1.21	2.98	1.25	2.83	.06	.01
	E/E	3.13	1.13	3.26	1.01	3.90	.99	.40	.67	.00
	E/Ex	4.08	1.03	3.74	1.03	3.81	1.01	2.10	.12	.01
	F/C	1.05	1.21	1.47	1.11	1.35	1.16	2.63	.07	.01
Total	F/E	1.19	1.10	1.85	.99	1.97	1.11	9.06	.00	.04
	F/Ex	4.78	.92	4.22	.96	4.12	.94	7.82	.00	.04
	E/C	5.50	2.28	6.01	2.00	6.24	2.09	1.97	.14	.01
	E/E	6.35	2.10	6.68	1.89	6.67	1.85	.56	.57	.00
	E/Ex	8.52	1.81	7.79	1.81	7.63	1.98	3.57	.03	.02
	F/C	1.94	2.04	2.72	1.96	2.71	2.16	2.80	.06	.01
	F/E	2.26	2.01	3.52	1.86	3.79	2.04	9.83	.00	.04
F/Ex	9.58	1.77	8.59	1.83	8.38	1.80	6.84	.00	.03	

E/C: éxito/capacidad, E/E: éxito/esfuerzo, E/Ex: éxito/externas, F/C: fracaso/capacidad, F/E: fracaso/esfuerzo, F/Ex: fracaso/externas.

Tabla 4 Índices d de Cohen para los contrastes *post hoc* entre las puntuaciones medias obtenidas por las tres clases en las autoatribuciones causales

Variable	Contraste	Perfeccionismo moderado vs. perfeccionismo alto	Perfeccionismo moderado vs. no perfeccionismo	Perfeccionismo alto vs. no perfeccionismo
		d	d	d
Lenguaje	E/Ex	-	-	0.56
	F/E	-	0.59	0.71
	F/Ex	-	0.44	0.54
Matemáticas	F/E	-	0.66	0.70
	F/Ex	-	0.59	0.71
Total	E/Ex	-	-	0.46
	F/E	-	0.67	0.75
	F/Ex	-	0.54	0.67

E/Ex: éxito/externas, F/E: fracaso/esfuerzo, F/Ex: fracaso/externas.

en comparación con los no perfeccionistas, tanto en Lenguaje y Matemáticas como en la puntuación total de la SAS.

Siguiendo las recomendaciones de [Stoeber \(2017\)](#), se analizan las relaciones compartidas (correlaciones bivariadas) y únicas (correlaciones parciales) entre las dimensiones perfeccionistas (PAO y PSP) y las autoatribuciones causales académicas, con el fin de hallar en qué medida estas diferencias pueden explicarse en función del PAO o el PSP. Las correlaciones bivariadas permiten comprender por qué un individuo con altos niveles en una de las

dimensiones perfeccionistas difiere o no de otro individuo con bajos niveles en esa misma dimensión perfeccionista. Por otro lado, las correlaciones parciales deben interpretarse en términos de mantener estadísticamente constante una dimensión perfeccionista cuando examinamos las relaciones de la otra ([Stoeber y Gaudreau, 2017](#); [Stoeber, Noland, Mawenu, Henderson, y Kent, 2017](#)). En este sentido, se obtienen correlaciones bivariadas positivas y estadísticamente significativas entre ambas dimensiones perfeccionistas y las autoatribuciones de los fracasos a la falta de esfuerzo, lo que

explica que aquellos alumnos y alumnas con bajos niveles tanto en PAO como en PSP (perfil *no-perfeccionismo*) puntúan significativamente más bajo en este tipo de atribuciones. No obstante, los resultados del análisis de correlaciones parciales apuntan a que estas diferencias entre perfiles se explican por el PAO en el área de Lenguaje y por el PSP en Matemáticas, así como por la superposición de ambas dimensiones.

En el caso de las autoatribuciones del fracaso a causas externas, los coeficientes de correlación hallados indican que las diferencias intergrupo se explican especialmente por la relación negativa que existe entre el PAO y este tipo de atribuciones causales. Asimismo, en el caso del área de Matemáticas y el total de las puntuaciones en la SAS, estas diferencias también se justificarían, además de por las relaciones únicas del PAO, por su influencia sobre el PSP.

Paralelamente, en situaciones de éxito académico, únicamente se encuentran diferencias interclase estadísticamente significativas en las autoatribuciones a causas externas en Lenguaje y en el total de las puntuaciones de la SAS. Concretamente, se ha obtenido que el *perfeccionismo alto* puntúa significativamente más bajo que el *no-perfeccionismo*. En este caso, se observan correlaciones bivariadas significativas y negativas entre ambas dimensiones perfeccionistas y la atribución del éxito a causas externas en Lenguaje. No obstante, las correlaciones parciales no son significativas, lo que indica que las diferencias entre perfiles para las autoatribuciones de los éxitos a causas externas se deben a la superposición del PAO y el PSP. Es decir, que un individuo podrá obtener puntuaciones más bajas que otro individuo en las autoatribuciones de los éxitos a causas externas, siempre y cuando manifieste más altos niveles en las dos dimensiones perfeccionistas.

En resumen, los resultados generales de este estudio evidencian una tendencia de aquellos niños y niñas con altos niveles de perfeccionismo a atribuir sus fracasos a la falta de esfuerzo, en mayor medida, y en menor medida, tanto sus éxitos como sus fracasos, a causas externas. Estos resultados coinciden parcialmente con la literatura previa existente, que encontró una relación positiva entre el perfeccionismo y las atribuciones de tipo interno (Anshel y Mansouri, 2005; Blankstein y Winkworth, 2004; Li et al., 2015; Neumeister, 2004). Sin embargo, los resultados de esta investigación contradicen otros estudios previos que hallaron que el perfeccionismo tiende a vincularse con atribuciones causales de tipo externo (p. ej., Flett et al., 1998; Levine et al., 2017). Estas divergencias entre este estudio y la literatura previa existente podrían explicarse debido a las características de la muestra, como la edad y la cultura, así como al tipo de análisis empleado y el enfoque (p. ej., orientado a la variable), ya que ningún estudio previo ha examinado la relación entre el perfeccionismo y las atribuciones causales en niños, en población española y/o empleando un enfoque orientado a la persona.

Estos resultados indican una tendencia en los estudiantes con altos niveles de perfeccionismo a responsabilizarse de sus éxitos y fracasos, atribuyéndolos, en menor medida, a causas externas como la suerte o la dificultad de la tarea, así como a considerar que cuando fracasan, es debido a la falta de esfuerzo. Este perfil atribucional se considera adaptativo, ya que el sujeto tiende a atribuir sus resultados a causas que puede controlar y, por tanto, modificar, dejando a un lado explicaciones causales que escapan a su control, como la suerte o la complejidad de la tarea, y que, por tanto, podrían desencadenar en un estado de indefensión aprendida (Försterling, 1985, citado en Bueno-Álvarez, 1995). No obstante, cabe recordar que cuando un alumno o alumna considera que su fracaso es debido a la falta de esfuerzo, se desencadenan una serie de consecuencias emocionales (Weiner, 2014) que, en el caso de los niños perfeccionistas, podrían ser más exacerbadas. En esta línea, Hewitt, Flett, y Mikail (2017) indican que, cuando los niños perfeccionistas fracasan sienten una intensa culpa, autocrítica y emociones aversivas incluyendo vergüenza, remordimiento y depresión, es decir, diversas formas

de autocastigo. Además, estos niños tienden a experimentar con mayor frecuencia el fracaso, puesto que poseen una visión sesgada de los aciertos y los errores que les lleva a interpretar sus resultados en términos absolutos (Egan, Piek, Dyck, y Rees, 2007). Por tanto, el alumnado con un perfil de perfeccionismo alto, el cual supone más del 25% de la población infantil según los datos de nuestro estudio, podrían presentar cierta vulnerabilidad psicológica tras repetidos fracasos (p. ej. Stoeber et al., 2014). En consecuencia, se recomienda a los docentes y los psicólogos escolares que administren en la escuela estrategias encaminadas a ayudar a los estudiantes con elevados niveles de perfeccionismo a interpretar sus éxitos y fracasos de forma realista y a desarrollar la autocompasión y la resiliencia necesaria para contrarrestar la autocrítica y mantener expectativas positivas sobre el rendimiento futuro.

A pesar de las aportaciones de este trabajo, existen diversas limitaciones que deberían ser consideradas. En primer lugar, los datos se han recopilado a través de autoinformes, por lo que podrían estar sesgados debido al efecto de deseabilidad social. Asimismo, sería conveniente comprobar si el resultado del análisis de clases se mantiene empleando otras medidas de perfeccionismo infantil. En segundo lugar, este estudio no ha empleado ningún criterio de exclusión en cuanto a la composición étnica de la muestra. Aunque el porcentaje de participantes identificados como no españoles ha sido pequeño (8.58%), cabe tener en cuenta la existencia de posibles diferencias culturales que afecten a la forma en que el perfeccionismo se vincula con otras variables (p. ej., Dibartolo y Rendón, 2012). En este sentido, debería examinarse la generalización de los resultados hallados, tanto en otro tipo de muestras (p. ej., población clínica u otros grupos étnicos) como en otro tipo de contextos (p. ej., deportivo, laboral, social, etc.). Por último, el presente estudio nos permite comprender la relación entre el perfeccionismo y las autoatribuciones académicas. Sin embargo, el diseño transversal empleado impide concluir que el perfeccionismo causa determinadas tendencias atribucionales. En este sentido, sería interesante incorporar datos longitudinales que permitiesen comprobar las trayectorias de cada perfil perfeccionista a lo largo de las diversas etapas educativas.

Financiación

Este trabajo ha recibido financiación del Ministerio de Economía y Competitividad de España a través de un proyecto (EDU2012-35124) concedido a José Manuel García-Fernández, así como por la ayuda para la contratación de personal investigador de carácter predoctoral de la Generalitat Valenciana concedida a María Vicent (ACIF/2014/328).

Referencias

- Alonso-Tapia, J. (1984). Atribución de la causalidad y motivación de logro desde una perspectiva evolutiva. Evidencia empírica. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 30–46.
- Anshel, M. H., y Mansouri, H. (2005). Influences of perfectionism on motor performance, affect, and causal attributions in responses to critical information feedback. *Journal of Sport Behavior*, 28(2), 99–124.
- Bieling, P. J., Israeli, A., Smith, J., y Antony, M. M. (2003). Making the grade: The behavioral consequences of perfectionism in the classroom. *Personality and Individual Differences*, 35(1), 163–178. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00173-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00173-3)
- Blankstein, K. R., y Winkworth, G. R. (2004). Dimensions of perfectionism and levels of attributions for grades: Relations with dysphoria and academic performance. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 22(4), 271–299. <http://dx.doi.org/10.1023/B:JORE.0000047312.20212.30>
- Brown, E. J., Heimberg, R. G., Frost, R. O., Makris, G. S., Juster, H. R., y Leung, A. W. (1999). Relationship of perfectionism to affect, expectations, attributions, and performance in the classroom. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 18, 98–120. <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.1999.18.1.98>
- Bueno-Álvarez, J. B. (1995). Motivación: programas de intervención. En J. Beltrán-Llera y J. A. Bueno-Álvarez (Eds.), *Psicología de la educación* (pp. 256–286). Barcelona: Marcombo.
- Castro, J. F., Gila, A., Gual, P., Lahortiga, F., Saura, B., y Toro, J. (2004). Perfectionism dimensions in children and adolescents with anorexia nervosa. *Journal of Adolescent Health*, 35(5), 392–398. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2003.11.094>

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dibartolo, P., y Rendón, M. J. (2012). A critical examination of the construct of perfectionism and its relationship to mental health in Asian and African Americans using a cross-cultural framework. *Clinical Psychology Review*, 32(3), 139–152. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2011.09.007>
- Egan, S. J., Piek, J. P., Dyck, M. J., y Rees, C. S. (2007). The role of dichotomous thinking and rigidity in perfectionism. *Behavior Research and Therapy*, 45, 1813–1822. <http://dx.doi.org/10.1016/j.brat.2007.02.002>
- Egan, S. J., Piek, J. P., Dyck, J. D., Rees, C. S., y Hagger, M. S. (2013). A clinical investigation of motivation to change standards and cognitions about failure in perfectionism. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 41, 565–578. <http://dx.doi.org/10.1017/S153246581200063X>
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Besser, A., Su, C., Vaillancourt, T., Boucher, D., ... Gale, O. (2016). The Child-Adolescent Perfectionism Scale: Development, psychometric properties, and associations with stress, distress, and psychiatric symptoms. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(7), 634–652. <http://dx.doi.org/10.1177/0734282916651381>
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., y Pickering, D. (1998). Perfectionism in relation to attributions for success of failure. *Current Psychology*, 17(2/3), 249–262. <http://dx.doi.org/10.1080/00207590701403850>
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., y Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449–468. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01172967>
- Gaudreau, P., y Thompson, A. (2010). Testing a 2 × 2 model of dispositional perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 48, 532–537. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.031>
- González-Pumariega, S., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (1996). Atribuciones causales en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje. *Magister*, 14, 217–244.
- Graham, S., y Taylor, A. Z. (2016). Attribution theory and motivation in school. En K. Wentzel y D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 11–33). London and New York: Routledge.
- Greenspon, T. S. (2014). Is there an antidote to perfectionism? *Psychology in the Schools*, 51(9), 986–998. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.21797>
- Gulliford, A., y Miller, A. (2015). Raising educational achievement: What can instructional psychology contribute? En T. Cline, A. Gulliford, y S. Birch (Eds.), *Educational psychology* (pp. 83–107). London and New York: Routledge.
- Herman, K. C., Trotter, R., Reinke, W. M., y Ialongo, N. (2011). Developmental origins of perfectionism among African American youth. *Journal of Counseling Psychology*, 58(3), 321–334. <http://dx.doi.org/10.1037/a0023108>
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., y Mikail, S. F. (2017). *Perfectionism: A relational approach to conceptualization, assessment and treatment*. New York: The Guildford Press.
- Hong, R. Y., Lee, S. S. M., Chng, R. Z., Zhou, Y., Tsai, F., y Tan, S. H. (2017). Developmental trajectories of maladaptive perfectionism in middle childhood. *Journal of Personality*, 85(3), 409–422. <http://dx.doi.org/10.1111/jopy.12249>
- Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Vicent, M., González, C., y Sanmartín, R. (2016). Profiles of perfectionism and school anxiety: A review of 2 × 2 model of dispositional perfectionism in child population. *Frontiers in Psychology*, 14(7), 1–11. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01403>
- Levine, S. L., Werner, K. M., Capaldi, J. S., y Milyavskaya, M. (2017). Let's play the blame game: The distinct effects of personal standards and self-critical perfectionism on attributions of success and failure during goal pursuit. *Journal of Research in Personality*, 71, 57–66. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2017.08.005>
- Li, Y., Lan, J., y Ju, C. (2015). Achievement motivation and attributional style as mediators between perfectionism and subjective well-being in Chinese university students. *Personality and Individual Differences*, 79, 146–151. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.01.050>
- Lundh, L., Saboonchi, F., y Wangby, M. (2008). The role of personal standards in clinically significant perfectionism. A person-oriented approach to the study of patterns of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 32, 333–350. <http://dx.doi.org/10.1007/s10608-006-9109-7>
- Marsh, H. W. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291–1308. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1291>
- McCreary, B. T., Joiner, T. E., Schmidt, N. B., y Ialongo, N. S. (2004). The structure and correlates of perfectionism in African American children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33(2), 313–324. http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp3302_13
- Moate, R. M., Gnilka, P. B., West, E. M., y Bruns, K. L. (2016). Stress and burnout among counselor educators: Differences between adaptive perfectionists, maladaptive perfectionists and nonperfectionists. *Journal of Counseling & Development*, 94, 161–171. <http://dx.doi.org/10.1002/jcad.12073>
- Neumeister, K. L. (2004). Interpreting successes and failures: The influence of perfectionism on perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(4), 311–335. <http://dx.doi.org/10.4219/jeg-2004-320>
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., y Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling*, 14(4), 535–569. <http://dx.doi.org/10.1080/10705510701575396>
- Perry, R. P., y Hamm, J. M. (2017). An attribution perspective on competence and motivation: Theory and treatment interventions. En A. J. Elliot, C. S. Dweck, y D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation. Theory and application* (pp. 61–84). New York: The Guildford Press.
- Schreiber, J. B. (2017). Latent class analysis: An example for reporting results. *Research in Social and Administrative*, 13, 1196–1201. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sapharm.2016.11.011>
- Sironic, A., y Reeve, R. A. (2015). A combined analysis of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS), Child and Adolescent Perfectionism Scale (CAPS), and Almost Perfect Scale-Revised (APS-R): Different perfectionist profiles in adolescent high school students. *Psychological Assessment*, 27(4), 1471–1483. <http://dx.doi.org/10.1037/pas0000137>
- Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., y Ashby, J. S. (2001). *The revised Almost Perfect Scale. Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 130–145.
- Stoerber, J. (2017). The psychology of perfectionism: Critical issues, open questions and future directions. En J. Stoerber (Ed.), *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications* (pp. 333–352). London: Routledge.
- Stoerber, J., y Becker, C. (2008). Perfectionism, achievement motives, and attribution of success and failure in female soccer players. *International Journal of Psychology*, 43(6), 980–987. <http://dx.doi.org/10.1080/00207590701403850>
- Stoerber, J., y Gaudreau, P. (2017). The advantages of partialling perfectionistic strivings and perfectionistic concerns: Critical issues and recommendations. *Personality and Individual Differences*, 104, 379–386. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.039>
- Stoerber, J., Kobori, O., y Tanno, Y. (2013). Perfectionism and self-conscious emotions in British and Japanese students: Predicting pride and embarrassment after success and failure. *European Journal of Personality*, 27, 59–70. <http://dx.doi.org/10.1002/per.1858>
- Stoerber, J., Noland, A. B., Mawenu, T. W. N., Henderson, T. M., y Kent, D. N. P. (2017). Perfectionism, social disconnection, and interpersonal hostility: Not all perfectionists don't play nicely with others. *Personality and Individual Differences*, 119, 112–117. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2017.07.008>
- Stoerber, J., Schneider, N., Hussain, R., y Matthews, K. (2014). Perfectionism and negative affect after repeated failure: Anxiety, depression, and anger. *Journal of Individual Differences*, 35(2), 87–94. <http://dx.doi.org/10.1027/1614-0001/a000130>
- Suh, H., Gnilka, P. B., y Rice, K. G. (2017). Perfectionism and well-being: A positive psychology framework. *Personality and Individual Differences*, 111, 25–30. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2017.01.041>
- Vicent, M., Inglés, C. J., Sanmartín, R., González, C., y García-Fernández, J. M. (2017). Perfectionism and aggression: Identifying risk profiles in children. *Personality and Individual Differences*, 112, 106–112. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.061>
- Wang, K. T., Permyakova, T. M., y Sheveleva, M. S. (2016). Assessing perfectionism in Russia: Classifying perfectionists with the Short Almost Perfect Scale. *Personality and Individual Differences*, 92, 174–179. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.12.044>
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28–36. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520903433596>
- Weiner, B. (2014). The attribution approach to emotion and motivation: History, hypotheses, home runs headaches/heartaches. *Emotion Review*, 6(4), 353–361. <http://dx.doi.org/10.1177/1754073914534502>