Perfeccionismo en estudiantes con alta capacidad: una revisión sistemática

Perfectionism in Gifted Students: A Systematic Review

Perfeccionismo em estudantes com altas capacidades: uma revisão sistemática

Luis Miranda-Miranda[1]
Angélica Vera-Sagredo[2]
Pilar Jara-Coatt[3]
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación, Chile

Doi: https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.16131

Resumen

El perfeccionismo es un rasgo relevante en el perfil socioemocional de estudiantes con alta capacidad, con efectos tanto adaptativos como desadaptativos. Este artículo presenta una revisión sistemática de investigaciones publicadas entre 2020 y 2025, cuyo objetivo fue analizar cómo se conceptualiza y evalúa el perfeccionismo en esta población y sus implicancias académicas y emocionales. Se aplicaron las directrices PRISMA en bases como Web of Science, Scopus, SciELO, PubMed y ERIC, identificándose 133 estudios, de los cuales 16 cumplieron los criterios de inclusión. Los resultados muestran predominio de modelos multidimensionales y del uso de la escala FMPS (*Frost Multidimensional Perfectionism Scale*). El perfeccionismo adaptativo se relaciona con autorregulación y compromiso escolar, mientras que el desadaptativo se asocia con estrés, *burnout* y depresión. Se discuten limitaciones metodológicas y se sugieren líneas de investigación orientadas a desarrollar intervenciones educativas que potencien las facetas positivas del perfeccionismo y reduzcan sus riesgos.

Palabras clave: perfeccionismo; alta capacidad; revisión sistemática; bienestar psicológico; rendimiento académico; desarrollo socioemocional

[1] ORCID: https://orcid.org/0009-0005-5205-9404
[2] ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1657-2241
[3] Autor de correspondencia. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9975-8713. Correo electrónico: pilarjara@ucsc.cl

Para citar este artículo: Miranda-Miranda, L., Vera-Sagredo, A., & Jara-Coatt, P. (2026). Perfeccionismo en estudiantes con alta capacidad: una revisión sistemática. *Avances en Psicología Latinoamericana*, *44*(2), 1-22. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.16131

Abstract

Perfectionism is a salient trait in the socio-emotional profile of gifted students, with both adaptive and maladaptive effects. This article presents a systematic review of studies published between 2020 and 2025 that examine how perfectionism is conceptualized and assessed in this population and its academic and emotional implications. Following PRISMA guidelines, databases such as Web of Science, Scopus, SciELO, PubMed, and ERIC were searched, yielding 133 studies, of which 16 met the inclusion criteria. Results show a predominance of multidimensional models and frequent use of the FMPS scale. Adaptive perfectionism was associated with self-regulation and school engagement, whereas maladaptive perfectionism was linked to stress, burnout, and depression. The study also discusses methodological limitations and suggests future research directions for designing educational interventions that enhance the positive aspects of perfectionism and mitigate its risks.

Keywords: perfectionism; giftedness; systematic review; psychological well-being; academic achievement; socioemotional development

Resumo

O perfeccionismo é um traço relevante no perfil socioemocional de estudantes com altas capacidades, com efeitos tanto adaptativos quanto desadaptativos. Este artigo apresenta uma revisão sistemática de pesquisas publicadas entre 2020 e 2025, cujo objetivo foi analisar como o perfeccionismo é conceituado e avaliado nessa população, bem como suas implicações acadêmicas e emocionais. Foram aplicadas as diretrizes PRISMA em bases como Web of Science, Scopus, SciELO, PubMed e ERIC, identificando-se 133 estudos, dos quais 16 cumpriram os critérios de inclusão. Os resultados mostram o predomínio de modelos multidimensionais e do uso da Escala Multidimensional de Perfeccionismo de Frost (FMPS). O perfeccionismo adaptativo relaciona-se com a autorregulação e o engajamento escolar, enquanto o desadaptativo associa-se ao estresse, ao *burnout* e à depressão. Discutem-se limitações metodológicas e sugerem-se linhas de pesquisa orientadas a desenvolver intervenções educativas que potencializem as facetas positivas do perfeccionismo e reduzam seus riscos.

Palavras-chave: perfeccionismo; altas habilidades; revisão sistemática; bem-estar psicológico; desempenho acadêmico; desenvolvimento socioemocional

Dentro de las diferentes aulas de clases es posible encontrar a estudiantes que destacan por sobre la media de sus pares en cuanto a su desempeño, creatividad y compromiso con sus tareas académicas. Estas características los llevan a ser identificados como estudiantes excepcionales, que presentan una alta capacidad en el dominio intelectual. Tradicionalmente, la alta capacidad se ha definido en función de la medición de la inteligencia general mediante pruebas psicométricas, categorizando como tales a quienes se ubican dentro del 10% superior en comparación con sus pares (Pfeiffer, 2002). No obstante, autores dentro del área han expandido la visión acerca de este constructo, consolidando visiones que van más allá de solo la inteligencia (Navarro et al., 2021; Reis & Renzulli, 2020). Este enfrentamiento a lo estático de los modelos tradicionales ha llevado a la conformación de propuestas centradas en el desarrollo del talento. Dentro de este marco, la propuesta

del modelo del desarrollo del talento, de Subotnik et al. (2011), señala que la alta capacidad puede ser entendida como el desempeño significativamente superior en un área de talento, inclusive frente a personas altamente competentes. Bajo esta perspectiva, se destaca la idea de que la alta capacidad es un fenómeno evolutivo y en la consecución de los diferentes estadios de desarrollo, la potencialidad inicialmente identificada se va transformando en logro, y por último, en la eminencia dentro de un campo de desarrollo en específico (Preckel et al., 2020). En este marco de desarrollo, diversas variables psicosociales se configuran como determinantes en cada etapa; por ello, para responder adecuadamente a las necesidades específicas de apoyo de esta población, resulta fundamental que dichas variables sean intencionadamente promovidas (Subotnik, 2015).

Esta visión de la alta capacidad trae consigo la idea de que existe un perfil de características específicas en los dominios académicos, emocional, conductual y social, en el que confluyen diferentes habilidades psicosociales, cuyo desarrollo viene a ser fundamental para desenvolverse con éxito en estas diferentes áreas (Saß et al., 2025). Entre estas características, el perfeccionismo emerge como un aspecto central en la vida de las personas con alta capacidad (Ogurlu, 2021). Existe una noción generalizada sobre el perfeccionismo como una variable central en la conformación del perfil socioemocional de quien es identificado con alta capacidad (Grugan et al., 2025). La evidencia indica que, dentro de este grupo de estudiantes, los perfiles perfeccionistas —tanto adaptativos como desadaptativos— son más frecuentes que los perfiles no perfeccionistas (Tsai, 2024). Esta idea es congruente con estudios como el de Noor (2023), quien exploró las percepciones de padres y docentes sobre los desafíos asociados a la presión y el perfeccionismo en estudiantes con alta capacidad, que asisten a clases de agrupamiento avanzado a tiempo completo. Los resultados mostraron que la mayoría de los participantes percibían que estos estudiantes enfrentan mayores presiones por parte de docentes, familiares y pares, debido al ambiente altamente competitivo que caracteriza a estos entornos educativos. Bajo esta perspectiva, el perfeccionismo estaría sujeto a factores contextuales que podrían influir en el desarrollo de ciertas conductas en el estudiantado que delimitarían diferentes perfiles de perfeccionismo. Esta podría ser una razón que explica por qué estudios, como el de Ozdogan y Akgul (2023), señalan que los estudiantes no identificados con alta capacidad presentan en mayor medida un perfeccionismo positivo, en comparación con sus pares identificados. En cambio, respecto al perfeccionismo negativo, no se observan diferencias significativas entre ambos grupos. Estos hallazgos sugieren que el contexto educativo y las expectativas sociales pueden desempeñar un papel clave en la forma en que el perfeccionismo se manifiesta, más allá del perfil cognitivo de los estudiantes.

En línea con lo anterior, cabe destacar que el perfeccionismo no cuenta con una definición única y consensuada, lo que ha generado múltiples conceptualizaciones a lo largo del tiempo. Hamachek (1978) fue uno de los primeros en proponer una visión dual del perfeccionismo, distinguiendo entre un perfeccionismo normal, caracterizado por la satisfacción en la búsqueda de logros, y un perfeccionismo neurótico, en el que la persona experimenta malestar debido a sus elevadas exigencias. Posteriormente, autores como Frost et al. (1990) ampliaron esta visión al plantear una perspectiva multidimensional del constructo, incorporando subdimensiones como la preocupación por los errores, los estándares personales, las expectativas y críticas parentales, las dudas sobre las acciones y la organización. De esta manera, el perfeccionismo suele ser entendido como una tendencia persistente y,

en ocasiones, compulsiva a establecerse metas elevadas y a esforzarse intensamente por alcanzarlas, vinculando de manera estrecha el valor personal con el logro de dichos estándares (Ogurlu, 2021).

La perspectiva multidimensional del perfeccionismo es coherente con la forma en que diversos investigadores han abordado este constructo (Alshurman et al., 2021; Grugan et al., 2025; Liao et al., 2025; Portešová et al., 2023; Tsai, 2024). Esta visión permite observar cómo determinadas subdimensiones del perfeccionismo pueden estar positivamente relacionadas con aspectos del bienestar emocional y académico, mientras que otras se asocian con consecuencias negativas en esas mismas esferas. Lo anterior queda en evidencia en estudios como el de Yi y Gentry (2021), quienes encontraron que el perfeccionismo no se asoció directamente con la alta capacidad intelectual, pero sí con el alto rendimiento académico. Los estudiantes con alto rendimiento mostraron mayores niveles de autorregulación y menores niveles de procrastinación perfeccionista, mientras que, quienes solo presentaban alta capacidad intelectual no reflejaron niveles significativos de perfeccionismo. Además, el perfeccionismo asociado al logro académico se volvió perjudicial cuando se acompañó de baja autorregulación, aumentando la vulnerabilidad a la depresión, sugiriendo promover una comprensión del perfeccionismo como un rasgo con componentes positivos y negativos, ayudando a los estudiantes a identificar cuándo sus estándares les motivan y cuándo comienzan a generar ansiedad o malestar.

A nivel metodológico, los estudios que relacionan el perfeccionismo y la alta capacidad se han centrado en analizar o explorar la relación que tiene el perfeccionismo sobre otras variables psicológicas o educativas, como la inteligencia emocional, la autoeficacia académica, satisfacción vital o la sobreexcitabilidad (Cash & Lin, 2022; Liao et al., 2025; Ozdogan & Akgul, 2023; Tsai, 2023). El perfeccionismo se ha medido a través de escalas: *Multidimensional Perfectionism Scale* (MPS) construida por Frost et al. (1990), adaptada a los diferentes contextos a través de procesos de validación (Liao et al., 2025; Tsai, 2023, 2024); *Positive and Negative Perfectionism Scale* (PANPS) construida por Terry-Short et al. (1995) (Ayadi et al., 2021; Bagheri et al., 2024); y Escala de Perfeccionismo Positivo y Negativo (PP y NP) desarrollada por Kırdök (2004) (Findik & Afat, 2023; Ozdogan & Akgul, 2023). Esto es consistente con la idea de que el perfeccionismo es un constructo que no presenta una definición única, lo que lleva al desarrollo de diferentes propuestas teóricas que a su vez son acompañadas por instrumentos específicos de medición.

Autores como Rinn (2023), señalan inconsistencias respecto a los hallazgos relacionados con el perfeccionismo y otras variables implicadas en la experiencia emocional del estudiantado con alta capacidad, debido tanto a una falta de rigurosidad metodológica como a la ausencia de consensos claros en la definición y operacionalización de los distintos constructos implicados. En particular, el estudio del perfeccionismo se ha abordado desde diversos enfoques teóricos como el modelo multidimensional, el modelo bidimensional o el modelo de tres factores, cada uno con diferentes criterios de medición y clasificación (Grugan et al., 2025). Lo mismo ocurre con la alta capacidad, cuya definición varía entre modelos centrados en el coeficiente intelectual (CI), en el rendimiento, en el potencial o en una combinación de factores (Subotnik et al., 2011). Esta diversidad teórica y metodológica no solo complica la comparación entre estudios, sino que también limita la posibilidad de establecer conclusiones sólidas y generalizables acerca de cómo el perfeccionismo impacta en el bienestar, la motivación y el ajuste emocional de estos estudiantes. Por ello, se hace necesario

avanzar hacia criterios más unificados y enfoques metodológicos robustos que permitan clarificar las relaciones entre estas variables y desarrollar intervenciones psicoeducativas más precisas y efectivas.

Las investigaciones actuales sobre el perfeccionismo en estudiantes con alta capacidad presentan una considerable heterogeneidad, tanto en la forma en que se ha medido el perfeccionismo como en la definición y operatividad de la alta capacidad, los diseños metodológicos utilizados y los resultados analizados. Si bien existe cierto consenso en que los niveles de perfeccionismo tienden a ser más altos entre estudiantes identificados como dotados académicamente (Flamarique et al., 2019), esta diversidad dificulta la construcción de una comprensión coherente respecto a los factores asociados y las consecuencias del perfeccionismo en esta población. En este contexto, es necesario realizar una revisión sistemática de la literatura existente, con el fin de esclarecer el estado actual del conocimiento y orientar futuras líneas de investigación.

A partir de lo anterior, el objetivo principal de esta revisión sistemática es evaluar la naturaleza de la asociación entre la alta capacidad intelectual y el perfeccionismo en estudiantes, mediante la síntesis del conocimiento publicado en los últimos cinco años sobre esta temática. El propósito es determinar cómo se conceptualiza y mide el perfeccionismo, qué tipos o dimensiones de perfeccionismo se relacionan con estudiantes identificados con alta capacidad, y cuáles son las posibles implicancias emocionales y académicas derivadas de esta relación.

Para alcanzar estos objetivos, se formularon las siguientes preguntas de investigación: (a) ¿cómo se conceptualiza y evalúa actualmente el perfeccionismo en estudiantes con alta capacidad? ¿qué instrumentos y modelos teóricos se emplean para su medición?; (b) ¿qué tipos o dimensiones de perfeccionismo se asocian con estudiantes identificados con alta capacidad y cuáles son las implicancias de estas asociaciones en términos de bienestar emocional y rendimiento académico?; y (c) ¿cuáles son las principales recomendaciones para futuras investigaciones que permitan profundizar en la comprensión y el abordaje del perfeccionismo en esta población?

Método

El diseño de investigación consideró una revisión sistemática (RSL) basada en las directrices de la declaración PRISMA (Moher et al., 2009; Page et al., 2021). La investigación consistió en cinco fases: (1) criterios de selección de estudios; (2) definición de estrategia de búsqueda; (3) extracción de los datos; (4) evaluación del sesgo; y (5) síntesis y análisis de los datos. Todo el procedimiento se realizó con la herramienta Rayyan que permite recopilar y examinar información (Ouzzani et al., 2016).

Dada la alta heterogeneidad observada en las variables criterio, y siguiendo la recomendación de Ruiz-Hernández et al. (2019), se optó por realizar una síntesis narrativa de los resultados, ya que las condiciones metodológicas no permitieron la realización de un metaanálisis.

Criterios de selección de estudios

Para la selección de la literatura los criterios de inclusión de la búsqueda fueron: (1) estudios cuantitativos de diseño transversal o longitudinal; (2) el estudio tiene que incluir como variable el

perfeccionismo; (3) los participantes tienen que encontrarse entre las edades de 8 a 18 años y ser identificados como estudiantes con alta capacidad; (4) debe estar escrito en inglés o español; (5) debe haber sido publicado en revistas científicas revisadas por pares desde el 1 de enero de 2020 hasta el 31 de mayo de 2025; y (6) deben estar en revistas de acceso abierto para acceder al artículo completo.

Estrategia de búsqueda

En el mes de junio de 2025 se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva de la literatura publicada entre 2020 y 2025 en las bases de datos Web of Science, Scopus, SciELO, Pubmed y ERIC. La estrategia de búsqueda contempló la combinación con los conectores "AND" y "OR" en el título, resumen y palabras claves. Estos algoritmos fueron revisados en inglés y en español, los cuales fueron: "perfeccionismo" OR "perfectionism" OR "perfectionistic tendencies" OR "perfectionist" OR "high standards" OR "overachievement" OR "striving for excellence" AND "superdotados" "alta capacidad" OR "estudiantes talentosos" OR "gifted" OR "giftedness" OR "high ability" OR "high-ability" OR "intellectually gifted" OR "talented students" OR "highly able students" OR "gifted students".

La estrategia de búsqueda aplicada en las bases de datos seleccionadas fue uniforme en todos los casos, lo que aseguró la consistencia del proceso. La ecuación de búsqueda, revisada cuidadosamente y adaptada tanto al inglés como al español, incluyó términos relacionados con el perfeccionismo (como *perfectionism, perfectionistic tendencies, high standards, overachievement y striving for excellence*) y con la alta capacidad intelectual (como *gifted, high ability, talented students* o estudiantes superdotados). La combinación de operadores booleanos "AND" y "OR" se mantuvo constante en todas las plataformas, lo que permitió garantizar la comparabilidad de los resultados obtenidos.

Extracción de datos

El proceso de extracción de datos fue realizado en dos etapas. En la primera, tres evaluadores independientes revisaron los títulos, resúmenes y palabras clave de los artículos, resolviendo cualquier discrepancia por consenso. En la segunda etapa, dos revisores leyeron de forma independiente los textos completos de los estudios preseleccionados y discutieron las discrepancias surgidas. Cuando no alcanzaron un acuerdo, recurrieron a un tercer evaluador para decidir si el estudio cumplía con los criterios de inclusión establecidos.

Evaluación del sesgo

La calidad de los estudios se evaluó mediante una lista de verificación que consideró las siguientes interrogantes: ¿están claramente especificados los objetivos de la investigación?; ¿fue el estudio diseñado para lograr estos objetivos?; ¿están claramente descritas las técnicas utilizadas y justificada su selección?; ¿se miden adecuadamente las variables consideradas por el estudio?; ¿se describen adecuadamente los métodos de recopilación de datos?; ¿está claro el propósito del análisis de datos?; ¿se describen adecuadamente las técnicas estadísticas utilizadas para analizar los datos y se justifica su uso?; ¿se presentan resultados negativos (si los hay)?; ¿los investigadores discuten algún problema

con la validez/confiabilidad de sus resultados?; ¿se responden adecuadamente todas las preguntas de la investigación?; y ¿qué tan claros son los vínculos entre la interpretación de los datos y las conclusiones?

Síntesis y análisis de los datos

Los estudios seleccionados se codificaron en una tabla resumen. En la tabla se incluyeron los siguientes datos de cada estudio: autores, fecha, localización del estudio, objetivo, muestra, tipo de perfeccionismo y denominación utilizada, instrumentos de medida y resultados relevantes para el objetivo de esta revisión.

Resultados

La figura 1 presenta los resultados correspondientes a cada etapa del proceso de revisión. A partir de la estrategia de búsqueda aplicada, se identificaron inicialmente 133 publicaciones. De estas, se eliminaron 40 por tratarse de duplicados. En una revisión posterior, se descartaron 72 estudios adicionales debido a razones como el tipo de muestra, el diseño metodológico o la falta de pertinencia temática. Al aplicar los criterios de inclusión y exclusión mediante la revisión de títulos, palabras clave y resúmenes, se seleccionaron 21 artículos para lectura crítica completa, tras la cual se excluyeron cinco estudios adicionales. La tabla 1 detalla los artículos excluidos junto con las razones de su exclusión. Finalmente, el proceso concluyó con la inclusión de 16 estudios que conforman el corpus de análisis de esta revisión.

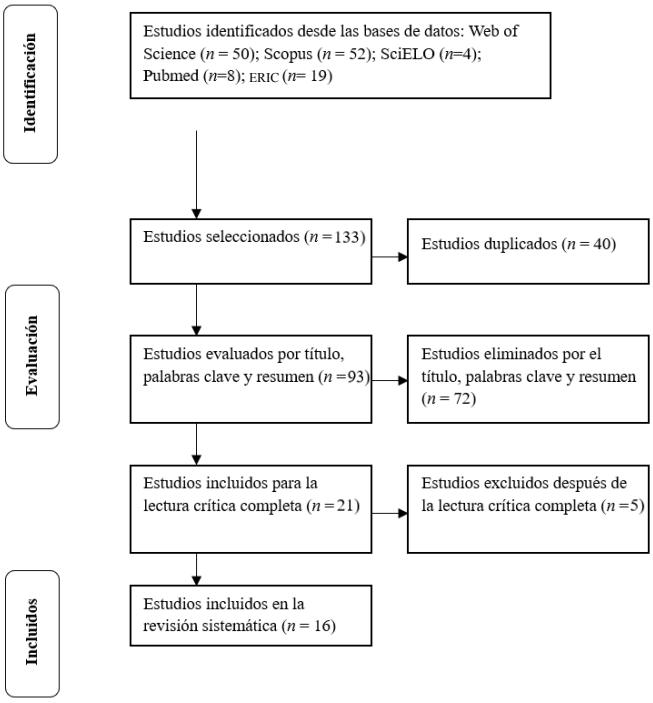


Figura 1. *Proceso de selección (siguiendo la guía PRISMA; Moher et al., 2009; Page et al., 2021)*

Fuente: elaboración propia.

Tabla 1.
Estudios excluidos

	Autores/fecha	Razón de exclusión
1.	Haspolat y Yalçın (2023)	El artículo no pertenece a una revista de acceso abierto, lo que impide su lectura completa.
2.	Joukar et al. (2021)	La población no corresponde a estudiantes con altas capacidades. El artículo se refiere a estudiantes de "élite", asociado a su rendimiento académico.
3.	Mahdavi et al. (2022)	El artículo se encuentra en idioma "Farsi".
4.	Razak et al. (2021)	El artículo no cuenta con DOI.
5.	Sastre-Riba (2024)	El artículo fue excluido de la revisión sistemática debido a que el perfeccionismo no constituye una variable central del estudio, sino que es mencionado de forma tangencial y sin análisis específico.

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 2 se presenta un resumen de las investigaciones incluidas en esta revisión sistemática. Todos los artículos fueron estudios de tipo transversal, con una muestra total de 8 482 sujetos. En la mayoría de los estudios, la muestra presentó homogeneidad en cuanto al género. La edad de los participantes osciló entre los 8 y 18 años, abarcando las etapas de preadolescencia, adolescencia temprana, media y tardía. Cabe señalar que la variable del perfeccionismo fue utilizada por los investigadores con base en diferentes conceptualizaciones y, por consiguiente, se aplicaron variados instrumentos.

Tabla 2.
Estudios incluidos

Autores, fecha, localización	Muestra (composición)	Rango de edad	Etiqueta o tipo perfeccionismo	Instrumentos
Tsai (2023); Taiwan	908 estudiantes identificados como dotados (549 niños, 359 niñas) de 3° a 6° grado.	8 a 12 años.	Multidimensional: se analiza en dimensiones como perfeccionismo autorientado, perfeccionismo autocrítico, perfeccionismo narcisista y ego-sintónico (e. g., orden, estándares altos, crítica personal, etc.)	*Multidimensional Perfectionism Scale* (MPS, Tsai, 2022; 18 ítems).
Grugan et al. (2025); Estados Unidos	342 estudiantes identificados con alta capacidad.	14 a 18 años.	Multidimensional: perfeccionismo autorientado, perfeccionismo socialmente prescrito y perfeccionismo orientado a otros.	*School Performance Perfectionism* (SPP, Hill et al., 2016; 12 ítems).
Alshurman et al. (2021); Jordania	89 estudiantes de la Escuela de Excelencia Rey Abdullah II en la ciudad de Irbid.	15 a 16 años.	Multidimensional: incluye perfeccionismo rígido, perfeccionismo narcisista y perfeccionismo autocrítico (según el modelo del BTPS).	*Big Three Perfectionism Scale* (BTPS, Smith et al., 2016; 45 ítems).

Autores, fecha, localización	Muestra (composición)	Rango de edad	Etiqueta o tipo perfeccionismo	Instrumentos
Ozdogan & Akgul (2023); Turquía	857 estudiantes; incluye 439 estudiantes identificados con alta capacidad de BİLSEM y escuelas privadas, y 418 estudiantes no identificados de escuelas públicas y privadas.	9 a 12 años.	Perfeccionismo positivo y perfeccionismo negativo.	*Positive and Negative Perfectionism Scale* (PNPS, Kırdök, 2004).
Ayadi et al. (2021); Irán	200 estudiantes identificados con alta capacidad de secundaria en Meshginshahr.	15 años.	Perfeccionismo positivo y perfeccionismo negativo.	*The Positive and Negative Perfectionism Scale* (PNP, Terry-Short et al., 1995; 40 ítems).
Portešová et al. (2023); República Checa	155 estudiantes identificados con alta capacidad de cinco escuelas en República Checa.	10 a 14 años.	Multidimensional: preocupación por errores, estándares personales, organización, expectativas/criticismo parental (basado en FMPS).	*Frost Multidimensional Perfectionism Scale* (FMPS, Frost et al., 1990; 35 ítems).
Liao et al. (2025); Taiwan	641 estudiantes de 10.º grado: 207 estudiantes con talento matemático/ científico, 187 estudiantes con talentos verbales, y 247 estudiantes no identificados con talento en algún área en específico.	16 a 17 años.	Multidimensional: preocupación por errores, estándares personales, organización, expectativas/criticismo parental (basado en FMPS).	*Frost Multidimensional Perfectionism Scale* (FMPS, Frost et al., 1990; 35 ítems).
Bagheri et al. (2024); Irán	207 estudiantes identificados con alta capacidad de una escuela secundaria de Mashad en Irán.	No indicado explícitamente, pero por nivel educativo se estima entre 13 y 17 años.	Perfeccionismo como síntoma asociado a procrastinación; abordado como constructo general (no multidimensional).	*The Positive and Negative Perfectionism Scale* (PNP, Terry-Short et al., 1995; 40 ítems).

Autores, fecha, localización	Muestra (composición)	Rango de edad	Etiqueta o tipo perfeccionismo	Instrumentos
Hill & Madigan, (2022); Reino Unido	311 estudiantes identificados con alta capacidad de secundaria en el Reino Unido.	13 a 18 años.	Perfeccionismo orientado al esfuerzo y Reacciones negativas a la imperfección.	*Multidimensional Inventory of Perfectionism* – Education Version (Stoeber & Rennert, 2008; 10 ítems).
Cash & Lin (2022); Estados Unidos	292 estudiantes de 5.º y 6.º grado: 103 en programa de retiro parcial (*pull-out*). 90 en programa autocontenido. 99 en grupo control.	7 a 13 años.	Estándares personales e inconformidad con el rendimiento.	*Short form of the Revised Almost Perfect Scale* (SAPS; Rice et al., 2014; 8 ítems).
Yi & Gentry, (2021); Corea del sur	443 estudiantes coreanos de secundaria. La muestra es categorizada de la siguiente forma: Alta habilidad intelectual/Alto rendimiento: 97. Alta habilidad intelectual /No-Alto rendimiento: 83. No-Alta habilidad intelectual /Alto rendimiento: 37. No-Alta habilidad intelectual / No-Alto rendimiento: 226.	No indicado explícitamente, pero por nivel educativo se estima entre 15 y 17 años.	Perfeccionismo en contexto académico, considera las siguientes dimensiones: • Enfoque perfeccionista de las tareas. • Evitación perfeccionista de los defectos. • Perfeccionismo socialmente prescrito. • Autorregulación perfeccionista. • Procrastinación perfeccionista. • Evaluación perfeccionista y dura.	*Academic Perfectionism Scale* (APS; Yi y Kim, 2012; 31 ítems).
Lavrijsen et al. (2021); Bélgica (Flandes)	3.168 estudiantes de 1er año de secundaria.	12 a 13 años.	El perfeccionismo es entendido desde las siguientes dimensiones: • Estándares personales elevados y autoexigencia. • Preocupación excesiva por cometer errores.	Subescalas abreviadas del *Frost Multidimensional Perfectionism Scale* (FMPS, Frost et al., 1990; 8 ítems): Considera solo los subdimensiones de estándares personales y preocupación excesiva por los errores.

Autores, fecha, localización	Muestra (composición)	Rango de edad	Etiqueta o tipo perfeccionismo	Instrumentos
Sastre-Riba, (2022); España	147 escolares con alta capacidad intelectual asistentes a un Programa de Enriquecimiento Extracurricular.	6 a 13 años.	Perfeccionismo sano (impulsa logros) y perfeccionismo poco saludable (interfiere negativamente).	*The Almost Perfect Scale-Revised* (APS-R; Slaney et al., 2001; 23 ítems).
Dağyar et al. (2022); Turquía	115 estudiantes con alta capacidad que asistieron Centro Central de Ciencias y Artes de Turquía.	12 a 18 años.	Perfeccionismo autorientado y perfeccionismo socialmente prescrito.	*Child and Adolescent Perfectionism Scale* (CAPS; Flett et al., 2016; 18 ítems).
Findik & Afat, (2023); Turquía	La muestra del estudio consta de 395 estudiantes con altas capacidades entre 5º a 8º grado.	10 a 14 años.	Perfeccionismo positivo y perfeccionismo negativo.	*Positive and Negative Perfectionism Scale* (PNPS, Kırdök, 2004).
(Tsai, 2024); Taiwan	En la fase piloto: 212 estudiantes de secundaria general En la fase formal de investigación: 498 estudiantes con alta capacidad de secundaria general.	12 a 15 años.	Multidimensional: preocupación por errores, estándares personales, organización, expectativas/criticismo parental (basado en FMPS). Tras la recolección de datos, los autores identifican tres tipos de perfeccionismo: • Saludable. • No saludable. • No perfeccionista.	*Frost Multidimensional Perfectionism Scale* (FMPS, Frost et al., 1990; 35 ítems).

Fuente: elaboración propia.

Conceptualización del perfeccionismo

El conjunto de investigaciones revisadas conceptualiza predominantemente el perfeccionismo en estudiantes con alta capacidad desde una perspectiva multidimensional, basados en la propuesta de Frost et al. (1990). Esto se refleja en que un 68.75% de los estudios utilizan este modelo teórico, integrando en su definición del perfeccionismo dimensiones como la autorientación, prescripción social, orientación hacia otros, preocupación por errores, estándares personales, organización y presión o crítica parental (Alshurman et al., 2021; Cash & Lin, 2022; Dağyar et al., 2022; Grugan et al., 2025; Hill & Madigan, 2022; Lavrijsen et al., 2021; Liao et al., 2025; Portešová et al., 2023; Tsai, 2023, 2024; Yi & Gentry, 2021). Por otra parte, un 31% de los estudios hace uso de una distinción dicotómica entre perfeccionismo positivo y perfeccionismo negativo (Ayadi et al., 2021; Bagheri et al., 2024; Findik & Afat, 2023; Ozdogan & Akgul, 2023).

Las formas adaptativas del perfeccionismo —lo cual integra al perfeccionismo saludable, positivo o estándares moderados de las diferentes subdimensiones que lo conceptualizan— aparecen en un 62.5% de los estudios (Ayadi et al., 2021; Dağyar et al., 2022; Findik & Afat, 2023; Grugan et al., 2025; Hill & Madigan, 2022; Liao et al., 2025; Ozdogan & Akgul, 2023; Sastre-Riba, 2024;

Tsai, 2023; 2024), principalmente asociado a estándares elevados, satisfacción vital, compromiso y, en algunos casos, un mejor ajuste socioemocional. En cambio, las formas desadaptativas del perfeccionismo, que incluye perfeccionismo negativo, poco saludable, socialmente prescrito o estándares elevados de autocrítica y preocupación por los errores, se presentan en un 81.25% de las investigaciones (Alshurman et al., 2021; Ayadi et al., 2021; Bagheri et al., 2024; Cash & Lin, 2022; Grugan et al., 2025; Hill & Madigan, 2022; Lavrijsen et al., 2021; Liao et al., 2025; Portešová et al., 2023; Tsai, 2023, 2024; Yi & Gentry, 2021), lo cual se encuentra principalmente vinculado a variables como el estrés, procrastinación o desajustes en el bienestar psicológico.

Un número menor de estudios (Findik & Afat, 2023; Tsai, 2023, 2024; Yi & Gentry, 2021) realiza la clasificación de los estudiantes con alta capacidad mediante perfiles de perfeccionismo positivo, negativo, saludable, no saludable, adaptativo o desadaptativo, lo que permite vislumbrar cómo el perfeccionismo en esta población de estudiantes es un fenómeno heterogéneo. Cabe destacar también que algunos estudios, integrados en la revisión, consideran variables mediadoras o moderadoras, como estrés, procrastinación, sobreexcitabilidad, inteligencia emocional o prácticas parentales, lo que refuerza la comprensión del perfeccionismo como un fenómeno interdependiente de otros factores psicológicos y contextuales (Ayadi et al., 2021; Bagheri et al., 2024; Grugan et al., 2025; Hill & Madigan, 2022; Liao et al., 2025; Tsai, 2023; Yi & Gentry, 2021).

Instrumentos para la medición del perfeccionismo

En la revisión, se observó una alta diversidad de instrumentos para medir el perfeccionismo, aunque con un predominio claro de las escalas multidimensionales de Frost y sus adaptaciones. El *Frost Multidimensional Perfectionism Scale* (FMPS) —en su versión completa o abreviada— es el más utilizado, presente en cinco de los 16 estudios (31.25%) (Portešová et al., 2023; Liao et al., 2025; Lavrijsen et al., 2021; Tsai, 2023, 2024), evaluando dimensiones como preocupación por errores, estándares personales, organización y expectativas o crítica parental. Este instrumento, de enfoque clásico, permite distinguir aspectos adaptativos y desadaptativos.

En segundo lugar, se encuentran las escalas que diferencian perfeccionismo positivo y negativo, como el *Positive and Negative Perfectionism Scale* (PNPS) (Ozdogan & Akgul, 2023; Findik & Afat, 2023) y el *Positive and Negative Perfectionism Scale* de Terry-Short et al. (1995) (Ayadi et al., 2021; Bagheri et al., 2024), empleadas en cuatro estudios (25%). Estas herramientas son útiles para establecer un balance directo entre facetas saludables y disfuncionales del perfeccionismo.

También aparece con cierta frecuencia la *Almost Perfect Scale-Revised* (APS-R) o sus versiones abreviadas, presentes en tres estudios (18.75%) (Cash & Lin, 2022; Lavrijsen et al., 2021), centrada en estándares personales, orden y discrepancia percibida entre expectativas y resultados. Otras escalas específicas incluyen la *Big Three Perfectionism Scale* (BTPS) (Alshurman et al., 2021), el *Child and Adolescent Perfectionism Scale* (CAPS) (Dağyar et al., 2022), el *School Performance Perfectionism* (SPP) (Grugan et al., 2025) y la *Academic Perfectionism Scale* (APS) (Yi & Gentry, 2021), cada una utilizada en un único estudio.

Perfeccionismo y desempeño académico

Seis estudios publicados entre 2021 y 2025 han abordado la relación entre el perfeccionismo y el rendimiento académico, mostrando que esta asociación no es directa ni unidimensional, sino que depende de las dimensiones del perfeccionismo y de diversos procesos vinculados al aprendizaje. Yi y Gentry (2021) demostraron que el perfeccionismo académico acompañado de altos niveles de autorregulación presenta una mayor asociación con el rendimiento que la capacidad intelectual por sí sola. En esta misma línea, Ayadi et al. (2021) encontraron que la procrastinación media la relación entre perfeccionismo y adicción al móvil, sugiriendo que determinados patrones perfeccionistas pueden afectar indirectamente el desempeño académico mediante conductas que interfieren con el estudio. Posteriormente, Cash y Lin (2022) observaron que el perfeccionismo socialmente prescrito disminuye el bienestar educativo, especialmente en programas autocontenidos, mientras que Hill y Madigan (2022) mostraron que el perfeccionismo orientado al esfuerzo puede favorecer la autorregulación del aprendizaje, a diferencia de las reacciones negativas ante la imperfección. Estos hallazgos permiten observar que los efectos del perfeccionismo sobre la experiencia académica varían según la forma que adopta y los procesos psicológicos asociados. En estudios más recientes, Bagheri et al. (2024) identificaron al perfeccionismo como un nodo central en las redes de procrastinación académica, particularmente por su asociación con el miedo al fracaso, reforzando la relevancia de considerar mecanismos motivacionales y conductuales en su relación con el desempeño. Finalmente, Grugan et al. (2025) encontraron que el perfeccionismo socialmente prescrito se asocia con mayor *burnout* y menor compromiso escolar, mientras que el perfeccionismo autorientado se relaciona con un mayor compromiso. En conjunto, la evidencia sugiere que el perfeccionismo no constituye un predictor homogéneo del desempeño académico, sino un constructo cuyo efecto depende de su orientación y de su interacción con variables como la autorregulación, la procrastinación, el miedo al fracaso, el compromiso y el bienestar educativo.

Perfeccionismo y personalidad

Tres investigaciones han analizado la relación entre el perfeccionismo y aspectos vinculados al funcionamiento personal y cognitivo, dichos análisis han demostrado que sus efectos dependen de la forma en que se manifiesta el constructo. En primer lugar, Alshurman et al. (2021) encontraron que los estudiantes con alta capacidad presentan elevados niveles de perfeccionismo autocrítico y rígido, asociados negativamente con la autoestima, lo que sugiere que las formas más desadaptativas del perfeccionismo pueden comprometer la valoración que los estudiantes hacen de sí mismos. Posteriormente, Dağyar et al. (2022) identificaron una relación entre el perfeccionismo autorientado, el liderazgo juvenil y el aprendizaje permanente; sin embargo, esta asociación con el liderazgo no alcanzó significación en el modelo final, lo que evidencia que las dimensiones del perfeccionismo no necesariamente se traducen de manera directa en resultados positivos de desarrollo personal. En esta línea, Sastre-Riba (2022) aporta una distinción relevante al diferenciar entre un perfeccionismo sano, asociado a un mejor funcionamiento de las funciones ejecutivas, y uno poco saludable, que puede interferir en ellas. En

términos generales, estos hallazgos permiten comprender el perfeccionismo como un constructo de efectos diferenciados: mientras sus manifestaciones más rígidas y autocríticas pueden asociarse con dificultades en la autoestima y el funcionamiento cognitivo, formas más adaptativas pueden relacionarse con recursos de autorregulación y desarrollo personal.

Perfeccionismo relacionado con emoción y bienestar psicológico

Los resultados revelaron que la relación entre el perfeccionismo y distintos indicadores de bienestar emocional, estrés y satisfacción vital, mostraron que sus efectos varían según la dimensión del perfeccionismo considerada. En primer lugar, Yi y Gentry (2021) demostraron que el perfeccionismo académico, cuando no se acompaña de autorregulación, se relaciona con un mayor riesgo de depresión, sugiriendo que la ausencia de recursos de regulación puede intensificar sus consecuencias negativas. En esta misma línea, Cash y Lin (2022) identificaron un efecto desfavorable del perfeccionismo socialmente prescrito sobre el bienestar psicológico, mientras que Hill y Madigan (2022) asociaron las reacciones negativas ante la imperfección con mayores niveles de estrés académico y una menor autorregulación. Estos hallazgos coinciden en señalar que las formas de perfeccionismo caracterizadas por presión externa, autocrítica o respuestas negativas ante el error pueden constituir factores de vulnerabilidad para el bienestar y la adaptación escolar. Por otra parte, Findik y Afat (2023) encontraron una predominancia del perfeccionismo positivo acompañada de altos niveles de satisfacción vital, y Ozdogan y Akgul (2023) observaron que el perfeccionismo positivo se relaciona con una mayor inteligencia emocional, mientras que el perfeccionismo negativo no mostró diferencias relevantes entre estudiantes con y sin alta capacidad. Estos hallazgos introducen un matiz importante, al indicar que determinadas formas positivas o adaptativas del perfeccionismo pueden coexistir con indicadores favorables de bienestar y recursos socioemocionales. Finalmente, Grugan et al. (2025) encontraron que el perfeccionismo socialmente prescrito se asocia con *burnout*, mientras que el perfeccionismo autorientado favorece el compromiso escolar. En general, la evidencia sugiere que la relación entre perfeccionismo y bienestar emocional no es uniforme: las dimensiones caracterizadas por presión externa, autocrítica y respuestas negativas ante la imperfección tienden a asociarse con mayor malestar, mientras que las formas positivas o autorientadas pueden vincularse con recursos socioemocionales y experiencias escolares más favorables.

Perfeccionismo y relaciones interpersonales

La evidencia disponible sugiere que el perfeccionismo se configura en estrecha relación con el entorno social y familiar, particularmente con las expectativas, prácticas parentales y experiencias socioemocionales de los estudiantes. Lavrijsen et al. (2021) observaron que la preocupación por los errores se relaciona con prácticas parentales caracterizadas por la crítica o el afecto condicional, aunque los estudiantes con alta capacidad reportaron, en general, estilos parentales más favorables. Posteriormente, Tsai (2023) encontró diferencias según sexo, observando que las niñas presentan mayores niveles de autocrítica y estándares elevados, junto con un mejor desempeño en aspectos interpersonales de la inteligencia emocional. De manera complementaria, Ozdogan y Akgul (2023) identificaron

una correlación positiva entre el perfeccionismo positivo y las habilidades socioemocionales, lo que sugiere que determinadas formas de perfeccionismo pueden coexistir con recursos favorables para la interacción social. En 2024, Tsai identificó la presión parental como una de las tres dimensiones centrales en la validación de la FMPS para estudiantes con alta capacidad, reforzando la relevancia del contexto familiar en la expresión del perfeccionismo. Finalmente, Liao et al. (2025) encontraron que la sobreexcitación emocional predice la preocupación por los errores y la crítica parental, evidenciando una posible articulación entre características emocionales del estudiante y experiencias familiares asociadas al perfeccionismo. En total, estos hallazgos muestran que el perfeccionismo no se desarrolla de manera aislada, sino que se vincula con dinámicas familiares y sociales que pueden favorecer tanto su expresión adaptativa, mediante recursos socioemocionales, como manifestaciones más desadaptativas asociadas a la autocrítica, la preocupación por los errores y la presión parental.

Diferenciación de perfeccionismo según grupos

Las diferencias en el perfeccionismo entre estudiantes se manifiestan en función de características cognitivas, académicas, personales y contextuales, dando cuenta de la heterogeneidad con que se expresa este constructo. Lavrijsen et al. (2021) encontraron que un mayor coeficiente intelectual se relaciona con estándares personales más elevados y una menor preocupación por los errores, mientras que Yi y Gentry (2021) observaron que el perfeccionismo acompañado de autorregulación caracteriza principalmente a los estudiantes con alto rendimiento, diferenciándolo de la alta capacidad intelectual por sí sola. Estas diferencias también parecen estar condicionadas por el contexto educativo. Cash y Lin (2022), al comparar estudiantes de distintos programas educativos y un grupo control, identificaron un efecto moderador del contexto escolar sobre el perfeccionismo. A nivel del desarrollo escolar, Tsai (2023) encontró diferencias según género y grado, observando un patrón más adaptativo en 3.º y 4.º grado y una tendencia más crítica en 6.º grado. En el mismo año, Ozdogan y Akgul (2023) encontraron que los estudiantes no identificados con alta capacidad presentaban mayores niveles de perfeccionismo positivo que aquellos identificados con alta capacidad. Esta heterogeneidad se profundiza en Tsai (2024), quien identificó tres perfiles diferenciados de perfeccionismo: saludable, no saludable y no perfeccionista. Finalmente, Liao et al. (2025) observaron diferencias según el área de talento, encontrando mayores niveles de estándares personales y organización entre estudiantes con talento matemático/científico y verbal respecto de quienes no presentaban una identificación específica de talento. En conjunto, los estudios sugieren que el perfeccionismo no se distribuye de manera uniforme entre los estudiantes, sino que adopta distintas expresiones según la interacción entre características cognitivas, rendimiento académico, etapa escolar, tipo de talento y contexto educativo.

Discusión y conclusiones

La revisión de los 16 estudios evidencia que el perfeccionismo en estudiantes con alta capacidad se conceptualiza mayoritariamente desde modelos multidimensionales (68.75%), seguidos por la distinción positivo/negativo (25%) y, en menor medida, por un enfoque global (6.25%). La evaluación

se realiza principalmente mediante escalas validadas y adaptadas culturalmente, siendo la *Frost Multidimensional Perfectionism Scale* (FMPS) y sus versiones abreviadas el instrumento más recurrente (31.25%), seguida por escalas de perfeccionismo positivo/negativo (25%) y la *Almost Perfect Scale-Revised* (18.75%). Estas herramientas permiten diferenciar entre dimensiones adaptativas —asociadas a autorregulación, motivación y compromiso escolar— y desadaptativas —vinculadas a estrés, depresión, procrastinación y *burnout*—, con variaciones según género, etapa escolar y contexto educativo. Esta diversidad conceptual y de medición constituye un hallazgo relevante de la revisión, pues evidencia que el perfeccionismo no es abordado como un constructo homogéneo, sino desde diferentes dimensiones y categorías que condicionan la interpretación de sus efectos en estudiantes con alta capacidad.

En cuanto a las metodologías, predominan los análisis cuantitativos de corte transversal, con técnicas como análisis descriptivos, comparaciones de medias (*t* de Student, ANOVA), correlaciones, regresiones múltiples, Análisis Factoriales Confirmatorios (CFA) y Modelamiento de Ecuaciones Estructurales (SEM, por sus siglas en inglés). Algunos trabajos incorporan análisis de mediación y modelos de redes para explorar relaciones más complejas (Bagheri et al., 2024). Sin embargo, ningún estudio revisado utiliza diseños longitudinales o experimentales, lo que limita la capacidad de establecer relaciones causales y observar la evolución del perfeccionismo a lo largo del tiempo. Esta limitación adquiere especial relevancia considerando que los resultados sugieren diferencias asociadas a la edad, el grado escolar, el rendimiento, el tipo de talento y el contexto educativo, pero los diseños disponibles no permiten determinar si estas diferencias corresponden a cambios evolutivos, características propias de los grupos o efectos de las experiencias educativas y familiares.

Las limitaciones comunes incluyen: muestras no representativas (localizadas en una ciudad, distrito o país específico), tamaños reducidos, selección no aleatoria, desequilibrios de género, uso exclusivo de autoinformes y ausencia de medidas objetivas de desempeño académico o bienestar. También es frecuente la falta de consideración de variables contextuales relevantes (e. g., tipo de escuela, nivel socioeconómico, prácticas docentes y familiares) y de un análisis intercultural sistemático. Estas restricciones deben considerarse al interpretar la aparente consistencia de algunos hallazgos, ya que las asociaciones identificadas podrían estar condicionadas por las características particulares de las muestras y de los contextos en que fueron estudiadas.

En relación con la conceptualización del perfeccionismo en estudiantes con alta capacidad, los hallazgos mantienen una estrecha conexión con los marcos teóricos clásicos del perfeccionismo, como son la propuesta de Hamachek (1978), quien postula una visión dualista basada en el perfeccionismo positivo y negativo o neurótico, lo cual se refleja en estudios que utilizan instrumentos que integran esta distinción, como son el *The Positive and Negative Perfectionism Scale* de Terry-Short et al. (1995). También destacan visiones teóricas posteriores en la conceptualización del perfeccionismo, como es la que surge a raíz del estudio de Frost et al. (1990), quienes resaltan las subdimensiones de preocupación por los errores, estándares personales, expectativas y crítica de los padres, dudas sobre las acciones y organización como parte del fenómeno del perfeccionismo, en tanto interactúan elementos intrapersonales e interpersonales, lo cual se refleja en la mayoría de los estudios incluidos en la revisión (Alshurman et al., 2021; Cash & Lin, 2022; Dağyar et al., 2022; Grugan et al., 2025;

Hill & Madigan, 2022; Lavrijsen et al., 2021; Liao et al., 2025; Portešová et al., 2023; Tsai, 2023, 2024; Yi & Gentry, 2021). A pesar de lo anterior, existe una clara heterogeneidad en las definiciones del perfeccionismo que se utilizan en los estudios. Esto trae consigo dificultades metodológicas que limitan la generalización de los resultados, debido a una ausencia de criterios definidos que permitan estudiar el perfeccionismo como un fenómeno específico en la trayectoria personal y académica de estos estudiantes (Rinn, 2023). Lo anterior constituye también uno de los motivos por los cuales resulta complejo determinar un perfil definido del perfeccionismo en estudiantes con alta capacidad; en este sentido, son los factores personales y contextuales los que incidirán en que dicha conducta tenga efectos positivos o negativos en cada individuo (Grugan et al., 2021). En consecuencia, los resultados de esta revisión cuestionan la conveniencia de caracterizar a los estudiantes con alta capacidad como un grupo inherentemente más o menos perfeccionista. Más que una condición asociada de manera uniforme a esta población, el perfeccionismo parece adoptar diferentes expresiones en función de sus dimensiones, recursos de autorregulación, experiencias académicas y características de los contextos familiares y escolares.

Con base en lo anterior, y desde una perspectiva aplicada, el reconocimiento del perfeccionismo en la población de estudiantes con alta capacidad puede tener importantes implicancias educativas y clínicas. En el ámbito escolar, es fundamental que los docentes, orientadores y psicólogos reconozcan las distintas formas en que el perfeccionismo se manifiesta en estudiantes con alta capacidad. Esto implica no solo identificar señales de perfeccionismo desadaptativo (autoexigencia rígida, evitación del error, miedo al juicio), sino también fomentar sus dimensiones más saludables, como la búsqueda de mejora personal, la organización y la perseverancia, dentro de un marco de autoaceptación y flexibilidad. En el plano clínico, el perfeccionismo puede representar un factor de riesgo temprano que, si no se aborda, puede afectar el bienestar emocional, el funcionamiento social y el sentido de identidad de estos jóvenes (Yi & Gentry, 2021). No obstante, las implicancias prácticas deben plantearse desde una perspectiva diferenciada, evitando considerar el perfeccionismo como un problema en sí mismo. Los hallazgos sugieren que la intervención debería orientarse principalmente hacia aquellas manifestaciones asociadas con autocrítica, preocupación excesiva por los errores, presión externa, estrés y dificultades de autorregulación, al tiempo que se favorecen formas más flexibles y adaptativas de búsqueda del logro.

A partir de estos hallazgos, se proponen diversas recomendaciones para orientar futuras investigaciones en el ámbito del perfeccionismo en estudiantes con alta capacidad. En primer lugar, resulta pertinente desarrollar estudios longitudinales que permitan examinar la evolución de esta característica y su relación con el bienestar y el rendimiento académico a lo largo del tiempo. Esto permitiría determinar si las diferencias observadas según grado escolar y edad representan cambios evolutivos o se encuentran asociadas a características particulares de los contextos educativos y familiares. Asimismo, se sugiere incorporar metodologías mixtas que combinen enfoques cuantitativos y cualitativos, con el fin de captar no solo indicadores psicométricos, sino también las experiencias subjetivas de los estudiantes.

Del mismo modo, es necesario ampliar la diversidad cultural y geográfica de las muestras, incluyendo comparaciones interculturales y análisis de invariancia en los instrumentos utilizados, así como

avanzar en la validación y adaptación de herramientas de evaluación sensibles a diferentes contextos educativos y culturales. Finalmente, se plantea profundizar en el estudio de factores mediadores y moderadores —como la autorregulación, el apoyo social, las prácticas parentales y el clima escolar— que permitan comprender con mayor precisión los mecanismos que vinculan el perfeccionismo con el bienestar y el rendimiento, además de diseñar intervenciones preventivas que potencien sus dimensiones adaptativas y mitiguen los efectos desadaptativos, evaluando su eficacia mediante estudios controlados. Asimismo, sería relevante avanzar hacia modelos que integren simultáneamente las dimensiones del perfeccionismo y las características de los estudiantes y sus contextos, con el propósito de identificar perfiles de mayor vulnerabilidad y factores protectores.

En conclusión, esta revisión reafirma que el perfeccionismo constituye un factor psicosocial de gran relevancia en la experiencia personal, académica y de salud de los estudiantes con alta capacidad (Grugan et al., 2021; Navarro et al., 2021). No obstante, sus efectos no están completamente determinados, lo que evidencia la necesidad de seguir investigando para esclarecer con mayor precisión en qué medida puede tener consecuencias positivas o negativas (Rinn, 2023). Los estudios actuales coinciden en señalar que el perfeccionismo en esta población es un fenómeno complejo, multifacético y dinámico, que trasciende su consideración como mero rasgo individual o simple predictor de rendimiento. Los resultados de esta revisión permiten sostener que su impacto depende de la interacción entre las distintas dimensiones del perfeccionismo y factores personales, académicos, familiares y escolares. De este modo, las manifestaciones asociadas con estándares personales, organización, autorregulación y compromiso pueden coexistir con resultados favorables, mientras que la presión externa, la autocrítica, la preocupación por los errores y las reacciones negativas ante la imperfección se relacionan con mayores riesgos para el bienestar y la adaptación académica. En este sentido, se requiere una mirada más amplia que lo conciba como un factor susceptible de desarrollarse desde una perspectiva adaptativa, siempre que concurran condiciones personales y ambientales que propicien dicho proceso.

Contribución de los autores

Todos los autores contribuyeron de manera equitativa en la conceptualización del estudio, metodología, investigación, análisis formal, interpretación de los resultados, redacción del manuscrito, revisión y edición, y aprobación de la versión final.

Financiación

El primer autor contó con el apoyo de ANID-Subdirección de Capital Humano/Magíster Nacional/2026 - 22260443.

Conflicto de interés

Los autores declaran no poseer conflictos de interés relacionados con la presente investigación.

Disponibilidad de datos

No disponibles.

Uso de IA

Los autores declaran que utilizaron inteligencia artificial generativa (ChatGPT) como herramienta de apoyo exclusivamente para mejorar aspectos formales y lingüísticos del manuscrito, incluyendo redacción, corrección gramatical y claridad del texto. La conceptualización, análisis, interpretación de los resultados y conclusiones son responsabilidad exclusiva de los autores.

Referencias

Alshurman, W. M., Al-Saree, I. I., & Al Khateeb, A. A. (2021). Perfectionism among talented students and its relationship to their self-esteem. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *16*(5), 2752–2768. https://doi.org/10.18844/cjes.v16i5.6366

Ayadi, N., Pireinaladin, S., Shokri, M., Dargahi, S., & Zarein, F. (2021). Investigating the mediating role of procrastination in the relationship between positive and negative perfectionism and mobile phone addiction in gifted students. *Iranian Journal of Psychiatry, 16*(1), 30–55. https://doi.org/10.18502/ijps.v16i1.5375

Bagheri, S., Farahani, H., Watson, P., Bezdan, T., & Rezaiean, K. (2024). Unraveling symptom interplay: A network analysis of procrastination in gifted students. *BMC Psychology, 12*(1), 370. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01868-6

Cash, T. N., & Lin, T.-J. (2022). Psychological well-being of intellectually and academically gifted students in self-contained and pull-out gifted programs. *Gifted Child Quarterly, 66*(3), 188–207. https://doi.org/10.1177/00169862211032987

Dağyar, M., Kasalak, G., & Özbek, G. (2022). Gifted and talented youth leadership, perfectionism, and lifelong learning. *International Journal of Curriculum and Instruction, 14*(1), 566–596. https://ijci.net/index.php/IJCI/article/view/839

Findik, H., & Afat, N. (2023). Perfectionism and life satisfaction in gifted students. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 10*(4), 1012–1023. https://doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.4.1285

Flamarique, I., Plana, M. T., Castro-Fornieles, J., Borràs, R., Moreno, E., & Lázaro, L. (2019). Comparison of perfectionism dimensions in adolescents with anorexia nervosa or obsessive-compulsive disorder. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 28*(2), 45–54. https://cacap-acpea.org/wp-content/uploads/Comparison-of-Perfectionism-Dimensions-in-Adolescents.pdf

Flett, G. L., Hewitt, P. L., Besser, A., Su, C., Vaillancourt, T., Boucher, D., Munro, Y., Davidson, L., & 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. https://doi.org/10.1177/0734282916651381

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research, 14*(5), 449–468. https://doi.org/10.1007/BF01172967

Grugan, M. C., Hill, A. P., Madigan, D. J., Donachie, T. C., Olsson, L. F., & Etherson, M. E. (2021). Perfectionism in academically gifted students: A systematic review. *Educational Psychology Review, 33*(4), 1631–1673. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09597-7

Grugan, M. C., Olsson, L. F., Hill, A. P., & Madigan, D. J. (2025). Perfectionism, school burnout, and school engagement in gifted students: The role of stress. *Gifted Child Quarterly*, *69*(3), 255–268. https://doi.org/10.1177/00169862251328015

Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior, 15*(1), 27–33.

Hill, A. P., Appleton, P. R., & Mallinson, S. H. (2016). Development and initial validation of the Performance Perfectionism Scale for Sport (PPS-S). *Journal of Psychoeducational Assessment, 34*(7), 653–669. https://doi.org/10.1177/0734282916651354

Hill, A. P., & Madigan, S. J. (2022). Perfectionism, mattering, stress, and self-regulation of home learning of UK gifted and talented students during the COVID-19 pandemic. *Gifted and Talented International, 37*(1), 56–63. https://doi.org/10.1080/15332276.2022.2033649

Kirdök, O. (2004). *Estudio de desarrollo de la escala de perfeccionismo positivo y negativo* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Çukurova.

Lavrijsen, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Verschueren, K. (2021). Is intelligence related to perfectionism? Multidimensional perfectionism and parental antecedents among adolescents across varying levels of cognitive ability. *Journal of Personality, 89*(4), 652–671. https://doi.org/10.1111/jopy.12606

Liao, C.-C., Kuo, C.-C., Chen, C.-H., & Chu, C.-C. (2025). Overexcitability and perfectionism: A comparative study of mathematically and scientifically talented, verbally talented, and regular students. *Education Sciences, 15*(3), 392. https://doi.org/10.3390/educsci15030392

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine, 151*(4), 264–269. https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135

Navarro, G., Flores-Oyarzo, G., & Rivera Illanes, J. (2021). Relación entre autoestima y estrategias de regulación emocional en estudiantes con alta capacidad que participan de un programa de enriquecimiento extracurricular chileno. *Calidad en la Educación*, (55), 6-40. https://doi.org/10.31619/caledu.n55.1007

Noor, B. (2023). Pressure and perfectionism: A phenomenological study on parents' and teachers' perceptions of the challenges faced by gifted and talented students in self-contained classes. *Frontiers in Education, 8*, 1225623. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1225623

Ogurlu, U. (2021). A meta-analytic review of emotional intelligence in gifted individuals: A multilevel analysis. *Personality and Individual Differences, 171*, Artículo 110503. https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110503

Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z., & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan—A web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews, 5*(1), 210. https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4

Ozdogan, D., & Akgul, S. (2023). Emotional intelligence and perfectionism among gifted and non-identified students. *International Journal of Emotional Education, 15*(1), 105–118. https://doi.org/10.56300/LAGP3672

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología, 74*(9), 790–799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Pfeiffer, S. I. (2002). Identifying gifted and talented students: Recurring issues and promising solutions. *Journal of Applied School Psychology, 19*(1), 31–50. https://doi.org/10.1300/J008v19n01_03

Portešová, Š., Jabůrek, M., Rečka, K., Straka, O., & Parker, W. (2023). To click, or not to click? Perfectionism and the association of gender and competitiveness on game-point monitoring. *Technology, Knowledge and Learning, 28*(4), 1841–1870. https://doi.org/10.1007/s10758-022-09625-7

Preckel, F., Golle, J., Grabner, R., Jarvin, L., Kozbelt, A., Müllensiefen, D., Olszewski-Kubilius, P., Schneider, W., Subotnik, R., Vock, M., & Worrell, F. (2020). Talent development in achievement domains: A psychological framework for within- and cross-domain research. *Perspectives on Psychological Science, 15*(3), 691–722. https://doi.org/10.1177/1745691619895030

Razak, A. Z. A., Bakar, A. Y. A., Surat, S., & Majid, R. A. (2021). Perfectionism and overexcitability: Uniqueness or lack of socioemotional development of gifted and talented students? *Journal of Legal, Ethical and Regulatory Issues, 24*(1S), 1–8. https://www.abacademies.org/articles/perfectionism-and-overexcitability-uniqueness-or-lack-of-socioemotional-development-of-gifted-and-talented-students.pdf

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2020). Intellectual giftedness. En R. J. Sternberg (Ed.), *The Cambridge handbook of intelligence* (2ª ed., Part III, Cap 13, pp. 291–316). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108770422.014

Rice, K. G., Richardson, C. M., & Tueller, S. (2014). The short form of the Revised Almost Perfect Scale. *Journal of Personality Assessment, 96*(3), 368–379. https://doi.org/10.1080/00223891.2013.838172

Rinn, A. N. (2023). A critique on the current state of research on the social and emotional experiences of gifted individuals and a framework for moving the field forward. *Gifted Child Quarterly, 68*(1), 34–48. https://doi.org/10.1177/00169862231197780

Ruiz-Hernández, J. A., Moral-Zafra, E., Llor-Esteban, B., & Jiménez-Barbero, J. A. (2019). Influence of parental styles and other psychosocial variables on the development of externalizing behaviors in adolescents: A systematic review. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context, 11*(1), 9–21. https://doi.org/10.5093/ejpalc2018a11

Saß, S., Köller, O., & Zimmermann, F. (2025). Smart but maladapted? Differences in the psychological functioning of intellectually gifted students compared with average-ability students. *Gifted Child Quarterly, 69*(3), 219–236. https://doi.org/10.1177/00169862241310871

Sastre-Riba, S. (2022). Relación entre competencia y rendimiento: regulación de recursos en la alta capacidad. *Medicina (Buenos Aires), 82*(Supl. 1), 59–63. https://www.medicinabuenosaires.com/revistas/vol82-22/s1/59s.pdf

Sastre-Riba, S. (2024). Funcionamiento ejecutivo y metacognición en la alta capacidad intelectual. *Medicina (Buenos Aires), 84*(Supl. 1), 72–78. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802024000200072

Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The Revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34*(3), 130–145. https://doi.org/10.1080/07481756.2002.12069030

Smith, M. M., Saklofske, D. H., Stoeber, J., & Sherry, S. B. (2016). The Big Three Perfectionism Scale: A new measure of perfectionism. *Journal of Psychoeducational Assessment, 34*(7), 670–687. https://doi.org/10.1177/0734282916651539

Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping, 21*(1), 37–53. https://doi.org/10.1080/10615800701742461

Subotnik, R. F. (2015). Psychosocial strength training: The missing piece in talent development. *Gifted Child Today, 38*(1), 41–48. https://doi.org/10.1177/1076217514556530

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest, 12*(1), 3–54. https://doi.org/10.1177/1529100611418056

Terry-Short, L. A., Owens, R. G., Slade, P. D., & Dewey, M. E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences, 18*(5), 663–668. https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)00192-U

Tsai, M.-Y. (2022). *Research on the Relationship among Perfectionism, Mindset, Constructive Thinking, and Emotional Intelligence and the Effects of Intervention Program for Gifted Children*. National Science and Technology Council.

Tsai, M.-Y. (2023). Comparing perfectionism, cognitive mindset, constructive thinking, and emotional intelligence in gifted students by grade and gender. *Social Sciences, 12*(4), Artículo 233. https://doi.org/10.3390/socsci12040233

Tsai, M.-Y. (2024). Using the chinese version of frost Multidimensional Perfectionism Scale to identify the psychometrics properties and typology of perfectionism among gifted junior high school students. *SAGE Open, 14*(4). https://doi.org/10.1177/21582440241287285

Yi, S., & Gentry, M. (2021). Academic perfectionism of high-ability and high-achieving students in mathematics and science: Differential relations by identification criteria of giftedness. *Roeper Review, 43*(3), 173–186. https://doi.org/10.1080/02783193.2021.1923592

Recibido: diciembre 19, 2025
Aceptado: septiembre 2, 2026