
Adaptación Lingüístico-Cultural de una Escala Argentina de Perfeccionismo Infantil al Contexto Venezolano

Linguistic-Cultural Adaptation to the Venezuelan Context of an Argentine Scale of Childhood Perfectionism

Leonardo Andrés Aguilar Durán y Marilyn Yisneida Castellanos López
Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela

RESUMEN

El perfeccionismo es una variable clínicamente relevante durante la infancia, pero hasta ahora no se cuenta con un instrumento validado para medirlo en los niños venezolanos. Dado que un proceso de adaptación no solo es necesario cuando se utiliza un instrumento psicométrico en un idioma distinto, sino también en el caso de diversidad cultural dentro de una misma lengua, esta investigación tuvo por objetivo adaptar cultural y lingüísticamente la Escala de Perfeccionismo Infantil de Oros (2003), de procedencia argentina, para su aplicación en el contexto venezolano. El proceso de validación lingüística del instrumento original se desarrolló a lo largo de cuatro etapas: (a) armonización lingüística de la escala al español de uso en Venezuela, (b) consulta con informantes clave (i.e., educadores de primaria), (c) entrevistas cognitivas con niños y (d) aplicación piloto de la prueba. Quedó garantizada la equivalencia funcional entre los ítems de la escala original y los de la versión venezolana desde el punto de vista lingüístico-cultural. Ahora pueden analizarse las propiedades psicométricas de la versión culturalmente adaptada del instrumento en la población infantil local.

Palabras clave: perfeccionismo infantil, adaptación cultural, armonización lingüística, entrevistas cognitivas, niños venezolanos.

ABSTRACT

Perfectionism is a clinically relevant variable during childhood, but so far, there is not a validated instrument to measure this construct in Venezuelan children. Given that a process of adaptation is not only necessary when a psychometric instrument in a different language is used, but also in case of cultural diversity within the same language, this research aimed to adapt culturally and linguistically the Childhood Perfectionism Scale of Oros (2003), of Argentine origin, for application in the Venezuelan context. The linguistic validation process of the original instrument was developed in four stages: (a) linguistic harmonization of the scale to the Spanish of Venezuela, (b) consultation with key informants (i.e., primary school teachers), (c) cognitive interviews with children and (d) pilot application of the instrument. Functional equivalence between the items of the original scale and the items of the Venezuelan version was guaranteed from the linguistic-cultural point of view. It is now possible to analyze the psychometric properties of the culturally adapted version in local children population.

Keywords: efficiency, childhood perfectionism, cultural adaptation, linguistic harmonization, cognitive interviews, Venezuelan children.

1.- Introducción

Durante los últimos años se ha ido incrementando considerablemente el estudio del perfeccionismo y su relación con diversas variables psicológicas (Aguilar, 2013; Haring, Hewitt, & Flett, 2003; Oros, 2003). A lo largo del tiempo, el desarrollo de la investigación sobre el perfeccionismo y, consecuentemente, de los instrumentos para evaluarlo, ha dado lugar a las distintas definiciones y/o acepciones del constructo, las cuales han enfocado diferentes aspectos del mismo (Carrasco, Belloch, & Perpiñá, 2010; Scappatura, Arana, Elizathe, & Rutzstein, 2011).

De acuerdo con Hewitt y Flett (1991, citado por Aguilar, Báez, Barroeta, & Colmenares, 2012) el perfeccionismo se define como un rasgo de personalidad que consiste en el planteamiento de objetivos –para sí mismo o para los demás– muy difíciles de cumplir, acompañado de una gran exigencia, valoración sumamente crítica del desempeño y preocupación por cometer errores; además existe pleno convencimiento de que los demás esperan resultados excepcionales derivados del rendimiento personal.

Estos autores distinguieron tres dimensiones del perfeccionismo: (1) autorientado, una dimensión intrapersonal caracterizada por una tendencia a buscar unos niveles de ejecución y resultados muy altos; (2) orientado hacia los otros, el cual tiene que ver con exigirle a los demás que hagan las cosas perfectamente; y (3) prescrito socialmente, o la tendencia a creer que los demás esperan una actuación perfecta en todo lo que se hace.

Algunos autores (e.g., Blatt, 1995; Cox, Enns, & Clara, 2002; Fedewa, Burns, & Gómez, 2005; Frost, Heimberg, Holt, Mattia, & Neubauer, 1993; Kottman & Ashby, 2000; Slaney, Mobley, Trippi, Ashby, & Johnson, 1996; Oros, 2005) sostienen que, dentro de ciertos límites, los pensamientos perfeccionistas pueden llegar a ser predictores de éxito y bienestar porque se relacionan con el esfuerzo productivo y el deseo de superación.

Sin embargo, el modelo de Hewitt y Flett apoya la idea de que el perfeccionismo elevado puede contribuir a la psicopatología (véase Hewitt & Flett, 2002). Parece ser que las dimensiones que más se vinculan a los problemas psicológicos son el perfeccionismo orientado a sí mismo y el perfeccionismo socialmente prescrito (Oros, 2003). Siguiendo la revisión de Cook y Kearney (2009), el perfeccionismo autorientado se ha relacionado en adultos con depresión, ansiedad y trastornos de la conducta. Por su parte, el perfeccionismo socialmente orientado en adultos se ha asociado al miedo a la evaluación negativa, a mostrar ansiedad social y desesperanza, mayor deseo de atención positiva por parte de los demás, tendencia a posponer las tareas, a sentirse demasiado conscientes de sí mismos en público y a la personalidad tipo A; además se ha hallado un riesgo para padecer trastorno de pánico, fobia social, trastorno obsesivo compulsivo, entre otros desajustes.

Los indicadores bibliométricos revelan que pocos estudios han examinado las dimensiones del perfeccionismo y sus correlatos en los niños (García-Fernández, Inglés et al., 2016; González, García-Fernández, & Martínez-Monteagudo, 2015; Morris & Lomax, 2014; Uz-Baş, 2011). Es solo recientemente que el perfeccionismo infantil tiende a afianzarse como una nueva tendencia investigativa (García-Fernández, Vicent, González, Sanmartín, & Inglés, 2016; González, Sanmartín, García-Fernández, Inglés, & Vicent, 2016; González, Vicent et al., 2015; Morán & García, 2015; Ruíz, García-Palacios, & Gómez-Becerra, 2016; Vicent, González, Sanmartín, García-Fernández, & Inglés, 2016; Vicent, Inglés, González, Sanmartín, & García-Fernández, 2016). Lozano, García, Martín y Lozano (2012) creen que el hecho de que no se conocieran escalas que valoraran los diferentes aspectos que conforman dicho

constructo, puede ser la causa de que no se haya estudiado a profundidad en los niños las relaciones entre el perfeccionismo y los diferentes trastornos psicológicos que en los adultos están mejor determinadas. A continuación se refieren las medidas, hoy por hoy, más utilizadas para evaluarlo:

Flett, Hewitt, Boucher, Davidson y Munro (2000) desarrollaron la Escala de Perfeccionismo para Niños y Adolescentes (CAPS, por sus siglas en inglés) a partir de la Escala Multidimensional de Perfeccionismo (Hewitt & Flett, 1991, 2004) para adultos, es decir, que se trata de una versión para niños de la HMPS (siglas de Hewitt Multidimensional Perfectionism Scale). Utiliza un formato de cinco respuestas, donde 1 es igual a falso - nada cierto sobre mí y 5 es igual a muy cierto de mí. Este cuestionario de autoinforme permite evaluar el Perfeccionismo orientado a sí mismo (i.e., los altos estándares, con 10 ítems, e.g., “I want to be the best at every thing I do”) y el Perfeccionismo socialmente prescrito (i.e., la percepción de que los otros demandan la perfección, con 12 ítems, e.g., “I feel that people ask too much of me”). Tales dimensiones se obtuvieron a partir de un análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax, la primera dimensión explicó 12.2 % de la varianza ($\alpha_{\text{Cronbach}} = .85$), la segunda el 28.7 % de la varianza ($\alpha_{\text{Cronbach}} = .81$).

Otro cuestionario de autoinforme que mide el perfeccionismo infantil es la Escala de Perfeccionismo Adaptativo/Desadaptativo (AMPS, por sus siglas en inglés) de Rice y Preusser (2002). Evalúa cuatro dimensiones: (a) Sensibilidad a los errores (9 ítems, e.g., “Mistakes are O.K. to make”), (b) Autoestima contingente (8 ítems, e.g., “I like to help others after I do something well”), (c) Compulsividad (6 ítems, e.g., “I only like to do one task at a time”) y (d) Necesidad de admiración (4 ítems, e.g., “I want to be known as the best at what I do”). Este instrumento presenta una buena confiabilidad, sus coeficientes alfa de Cronbach oscilan entre .85 y .91.

Con base en el modelo de Hewitt y Flett (1991), una escala más reciente fue desarrollada en Argentina por Oros (2003) con el objeto de medir el perfeccionismo insano en niños de entre 8 y 13 años de edad. Hasta este momento no existía una prueba en español que midiese este constructo. Esta escala permite explorar el grado de perfeccionismo infantil a través de la evaluación de una serie de ocho autodemandas irracionales y ocho emociones asociadas al fracaso de las autodemandas. Se analizó la validez factorial de la escala así como también la consistencia interna y el poder discriminativo de los ítems, obteniendo propiedades psicométricas aceptables en el contexto argentino. Actualmente se desarrolla un nuevo proyecto para ampliar esta escala, añadiéndole algunos ítems para evaluar el perfeccionismo socialmente prescrito y el perfeccionismo orientado a otros (L.B. Oros, comunicación personal, 17 de abril, 2015).

Por su parte, Lozano et al. (2012) basándose en las escalas HMPS (Hewitt y Flett, 1991) y AMPS (Rice y Preusser, 2002) diseñaron y validaron, en una muestra de niños españoles, el Inventario de Perfeccionismo Infantil (I.P.I.). Una vez aplicado un pool de ítems a una muestra piloto, se eliminaron los que, o bien demostraron problemas de comprensión por los niños, o no superaron el índice de discriminación de .30. Para estudiar la validez del cuestionario se empleó una validación cruzada. Inicialmente se obtuvieron, a través de un análisis factorial exploratorio (método MRFA y rotación Promin), tres factores que explicaron 66.2 % de la varianza: Autovaloración (9 ítems, agrupa los reactivos de tres dimensiones de la AMPS: Sensibilidad a los errores, Necesidad de admiración y Autoestima contingente), Autoexigencia (8 ítems, se refiere a la actitud perfeccionista con que el niño afronta sus tareas y, en opinión de los autores, se corresponde con el Perfeccionismo autororientado) y Presión externa (8 ítems, alude a la percepción de un entorno que demanda conductas perfeccionistas y se

corresponde con el Perfeccionismo prescrito socialmente) con unos índices adecuados de fiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach ($\alpha = .89, .82$ y $.90$, respectivamente). Posteriormente, utilizando una metodología confirmatoria se comprobó que las tres dimensiones de primer orden eran explicadas por un único factor de segundo orden que se denomina Perfeccionismo.

Aunque todavía existan más dudas que certezas sobre el perfeccionismo como variable de personalidad en la infancia (Lozano, Llanos, Lozano, & Valor-Segura, 2014; Lozano, Valor-Segura, Llanos, & Lozano, 2014), al igual que en el caso de los adultos, el perfeccionismo orientado hacia sí mismo y el prescrito socialmente están asociados a conflictos emocionales en los niños y adolescentes (Hewitt et al., 2002). En ellos el perfeccionismo autorientado se ha asociado con insatisfacción con el cuerpo, anorexia y bulimia; mientras que el perfeccionismo orientado socialmente se ha asociado con aspectos negativos como depresión, suicidabilidad, ansiedad, baja autoestima, insatisfacción con la imagen corporal y actitudes disfuncionales en la alimentación (Cook & Kearney, 2009).

El perfeccionismo es un constructo escasamente estudiado en los países de habla hispana (Arana et al., 2009; González, Rovella, Cubas, Peñate, & Ibáñez, 2002). La mayoría de los datos que se conocen provienen de grupos de investigación anglosajones (Mobley, Slaney, & Rice, 2005; Wang, Slaney, & Rice, 2007). Asimismo, la mayor parte de la investigación sobre perfeccionismo adolescente se ha realizado con individuos de otras culturas (Gilman, Ashby, Sverko, Florell, & Varjas, 2005; Öngen, 2009; Stoeber & Rambow, 2007). Un arqueo bibliográfico revela que en Venezuela solo unas pocas investigaciones han tratado con el constructo, ninguna de las cuales lo hizo con muestras integradas por niños:

El trabajo de Cadenas (2004) tuvo como objetivo describir y relacionar la autoeficacia, la motivación al logro y el perfeccionismo en estudiantes de la Maestría en Orientación de la Universidad del Zulia. Por su parte, Damiani y Viloria (2004) se trazaron como objetivo determinar la relación entre las variables motivación al logro, perfeccionismo, y ansiedad social en estudiantes de la Universidad Rafael Urdeneta de Maracaibo (Estado Zulia). Otro estudio fue el realizado por Baute, Castillo, Rivero, Guerrero y Lucena (2014), mismo que analizó la relación entre el perfeccionismo y la dependencia al ejercicio físico en población masculina de la ciudad de Barquisimeto (Estado Lara).

Las tres investigaciones mencionadas hicieron uso de una traducción literal, del idioma inglés al español, de los reactivos que conforman la Multidimensional Perfectionism Scale de Hewitt y Flett (1991). Esto constituye una deficiencia metodológica importante, ya que al no haber empleado una versión de la escala adaptada transculturalmente no se tuvieron en cuenta las diferencias lingüísticas y culturales entre las poblaciones, un aspecto clave en la adaptación de pruebas (Hambleton, Merenda, & Spielberger, 2005; Muñiz & Hambleton, 1996; Muñiz, Elosua, & Hambleton, 2013).

Por otra parte, en la investigación de Parra y Rodrigues (2015) con estudiantes universitarios de Artes, el perfeccionismo correlacionó de forma positiva con el estrés mientras que la dimensión del perfeccionismo hacia sí mismo correlacionó positivamente con casi todas las facetas de la resiliencia. Si bien se utilizó el Inventario de Perfeccionismo Académico elaborado por Aguilar et al. (2012) para los universitarios venezolanos, las otras dos variables fueron medidas con instrumentos generados en contextos socioculturales foráneos: el Perceived Stress Questionnaire [PSQ] (Levenstein et al., 1993), validado en España por Sanz-Carrillo, García-Campayo, Rubio, Santed y Montoro (2002) en estudiantes de enfermería, trabajadores

de la salud y pacientes psiquiátricos ambulatorios; y la Escala de Resiliencia SV-RES creada para la población chilena (Saavedra & Villalta, 2008).

Tal como lo destacan Chahín-Pinzón, Lorenzo-Seva y Vigil-Colet (2012), es muy frecuente el caso en que se asume de antemano que las propiedades psicométricas de un instrumento adaptado o desarrollado en España, por el hecho de estar en idioma español, van a ser las mismas al ser aplicado en cualquier otro país de habla hispana. Desde luego, esta idea no considera que las variantes lingüísticas y las diferencias culturales afecten el funcionamiento del instrumento de medida. En este mismo sentido, aunque Chile y Venezuela compartan un substrato lingüístico común, ambos países pertenecen a contextos sociales y culturales diferentes que suponen características idiosincrásicas diferenciadas.

En Venezuela, el perfeccionismo infantil no ha sido estudiado. Obviamente, antes de que se pueda explorar la naturaleza del perfeccionismo en los niños y adolescentes, se hace necesario disponer de una medida del constructo con propiedades psicométricas aceptables.

Como es sabido, antes de utilizar un instrumento psicométrico construido en otro país es necesario adaptarlo a las características de la nueva población a la que estará dirigido y solo podrá ser empleado en otra cultura, previa demostración de validez y fiabilidad en la nueva población (Matesanz, 1997). La regla general que guía la adaptación es que la prueba mida el mismo constructo –en este caso perfeccionismo– de la misma forma, pero ajustándose a las peculiaridades de la nueva población (Muñiz & Hambleton, 1996). Es claro que se trata de un proceso complejo y riguroso para el cual ya se han propuesto algunas pautas a fin de evitar fuentes de error (Balluerka, Gorostiaga, Alonso-Arbiol, & Haranburu, 2007; Jaimes-Valencia, Richart-Martínez, Cabrero-García, Palacio, & Flórez-Alarcón, 2007; Muñiz & Hambleton, 1996; Muñiz, et al., 2013). En un principio se descartó la posibilidad de adaptar uno de los instrumentos en lengua inglesa (e.g., AMPS), ya que con los recursos disponibles no era factible satisfacer las exigencias que requiere la adaptación de un instrumento de medida de un idioma a otro (e.g., la obtención de la permisología, la participación de traductores calificados).

Tomando en cuenta que las variaciones culturales y lingüísticas dentro de un mismo idioma también pueden llegar a ser una amenaza para la validez de los tests (Muñiz, 1996), en lugar de aplicarla directamente, se procedió a adaptar la Escala de Perfeccionismo Infantil de Oros (2003), que ha mostrado validez y fiabilidad adecuada en el caso argentino, ajustándola a las características de la población infantil venezolana para que posteriormente puedan ser estudiadas sus propiedades psicométricas en dicho contexto. Esta escala fue elegida en razón de que fue construida para niños argentinos (i.e., latinoamericanos y no españoles como es el caso del IPI de Lozano et al., 2012), considerándose –a priori– que, en comparación con los demás instrumentos, el contenido de sus ítems y el nivel de lectura que exigían los mismos guardaba mayor afinidad con la forma de expresarse y la capacidad lingüística de los niños venezolanos, además reflejaba claramente su adscripción teórica (i.e., partió del modelo de Hewitt & Flett, 1991, a diferencia del IPI que parte de las siete subescalas que comprenden juntas la AMPS y la HMPS) y se constituye como el primer instrumento en lengua castellana que mide el constructo en los niños.

Si, como Oros (2005), se asume que el perfeccionismo es una disfunción cognitiva que puede tener consecuencias negativas en la vida de las personas, incluso desde que estas son muy pequeñas, la adaptación cultural de un instrumento capaz de medir el perfeccionismo en los niños es el primer paso en dirección a contar con una tecnología para comprobar si el perfeccionismo favorece la aparición de diferentes

trastornos infantiles (e.g., ansiedad, depresión, irritabilidad). Se supone que el desarrollo investigativo a este nivel podría redundar finalmente en intervenciones psicológicas específicas.

En suma, la investigación que aquí se reporta realizó un aporte eminentemente metodológico al haberse propuesto como objetivo adaptar lingüística y culturalmente la Escala de Perfeccionismo Infantil de Oros (2003), de origen argentino, para su posterior aplicación en la población infantil venezolana.

2.- Método General

2.1.- Tipo de investigación

Dado que esta investigación se propone la adaptación de un instrumento estandarizado de medición, conviene catalogarla como de tipo instrumental (Carretero-Dios & Pérez, 2005, 2007; Montero & León, 2002, 2005, 2007).

2.2.- Instrumento objeto de adaptación

La Escala de Perfeccionismo Infantil de Oros (2003) es un instrumento autoadministrado que permite evaluar perfeccionismo en niños. Incluye 16 ítems que se agrupan en dos dimensiones: (a) Autodemandas y (b) Reacciones ante el fracaso, de 8 ítems cada una.

La versión definitiva del cuestionario fue estudiada en una muestra de 583 niños escolarizados (309 niñas y 274 varones), pertenecientes a las provincias de Entre Ríos y Buenos Aires (Argentina), comprendidos en un rango de edad de 8 a 13 años ($M = 11.03$), de nivel socioeconómico medio. Los resultados que a continuación se exponen fueron los obtenidos en el medio argentino:

Se estudió el poder discriminativo de los ítems a través de la prueba *t* para muestras independientes, encontrando resultados satisfactorios para todos los reactivos de la escala ($p < .001$).

Para la extracción de factores se consideró en primer lugar un criterio teórico bajo el cual se hipotetizaba que las cogniciones perfeccionistas se agruparían bajo el criterio propuesto por Hewitt y Flett (1991), en donde los pensamientos perfeccionistas orientados hacia sí mismo se distinguirían del perfeccionismo socialmente prescripto. Sin embargo, los ítems que reflejaban pensamientos perfeccionistas se agruparon en un factor que podría denominarse Autodemandas, mientras que ciertas emociones y actitudes asociadas al fracaso de estas autodemandas se agruparon en un segundo factor que podría denominarse Reacción ante el fracaso.

La dimensión de las Autodemandas, que expresa un perfeccionismo orientado hacia sí mismo, evalúa la tendencia de los niños a exigirse la perfección y a evitar constantemente los errores y equivocaciones. Este factor incluye creencias irracionales del tipo: “Necesito ser el mejor” y “Debo ganar siempre”. La dimensión de Reacciones ante el fracaso refleja las emociones y actitudes asociadas al fracaso de las autodemandas. Se incluyen en este factor enunciados como los siguientes: “Me critico mucho a mí mismo” o “Me cuesta perdonarme cuando me equivoco”.

Debido a que el segundo factor incluía reacciones emotivas muy diferentes, la autora decidió realizar una refactorización del mismo, encontrando que las emociones asociadas al fracaso se podían clasificar en tres grupos: (a) Culpa y remordimiento, (b) Malestar y (c) Autocastigo.

Se hallaron niveles de consistencia interna satisfactorios, tanto en relación con la escala total ($\alpha = .83$) como con cada subescala: Autodemandas ($\alpha = .82$) y Reacciones ante el fracaso ($\alpha = .70$).

Como no se contó con una muestra lo suficientemente amplia como para elaborar un baremo, la autora de la escala decidió establecer valores altos, medios o bajos de perfeccionismo mediante el cálculo de percentiles.

2.3.- Procedimiento

Como se dijo, para su aplicación en contextos distintos a los que pertenecen, los instrumentos tienen que ser adaptados culturalmente, para lo cual se realizan procesos que garanticen una equivalencia lingüística con el instrumento original (Acquadro, Conway, Girourdet, & Mear, 2004). Igualmente, se ha hecho énfasis en que aunque los procesos de adaptación lingüística se realicen, más frecuentemente, para adaptar un cuestionario de un idioma a otro, dado que existen diferencias idiomáticas notorias entre distintos países que comparten una misma lengua (e.g., entre el castellano de España y el de cada uno de los países de habla hispana), también se recomienda validar lingüísticamente los cuestionarios cuando dentro de un mismo idioma van a ser aplicados en diferentes contextos (Acquadro et al., 2004; Badia, Salamero, & Alonso, 2007; Guzmán, 2012; Pane et al., 2006). Ahora bien, existe una metodología consensuada internacionalmente para la adaptación de instrumentos de un idioma a otro, pero no existe tanto consenso sobre la metodología a seguir para adaptar un instrumento a otro contexto cultural que comparte el idioma de la versión original (Jaimes-Valencia et al., 2007).

La adaptación cultural de la Escala de Perfeccionismo Infantil de Oros (2003) siguió, con algunas modificaciones, el proceso de validación lingüística ajustada propuesto por el MAPI Research Institute, el cual fue originalmente pensado para validar un instrumento creado en lengua inglesa en otros contextos de habla inglesa (Acquadro et al., 2004).

Se dio inicio a la investigación solicitando formalmente la autorización de la autora de la Escala de Perfeccionismo Infantil, para realizar la adaptación de la misma con niños venezolanos. La obtención del permiso escrito por parte de la Dra. L.B. Oros (comunicación personal, 17 de abril, 2015) permite garantizar la autenticidad del producto final y considerar la versión venezolana de la escala como una “adaptación autorizada” de la versión original argentina. La validación lingüística del instrumento se desarrolló en cuatro etapas: (a) armonización a la lengua castellana de uso en Venezuela por parte de lingüistas, (b) consulta a informantes clave (docentes de educación primaria), (c) entrevistas cognitivas individuales con niños de la población diana para comprobar la adecuación cultural de la escala y (d) estudio piloto para validar las instrucciones contenidas en el protocolo de la prueba y averiguar el tiempo que tardaba completarlo.

2.4.- Primera etapa: Armonización lingüística

Consistió en la valoración de los ítems que componen la escala y la identificación de los reactivos problemáticos, es decir, aquellos que, de acuerdo con el juicio de los lingüistas, podían presentar dificultades de comprensión para la población diana.

2.4.1.- Método

2.4.1.1.- Participantes

Participaron de manera voluntaria cinco expertos en el área de la Lengua. Todos tenían estudios de cuarto nivel, dos de ellos contaban con un doctorado en cultura latinoamericana y caribeña. Todos poseían formación pedagógica, de allí que algunos se habían desempeñado durante algún tiempo como docentes de aula en educación primaria. Aunque uno de ellos (Exp. núm. 1) no tenía posgrado específico en Lingüística, todos fueron denominados genéricamente como “lingüistas”. Enseguida se detalla la formación académica de los expertos participantes:

- Experto núm. 1: Profa. de Lengua (Mención: Lengua Española), Mgtr. en Lectura y Escritura, y Doctoranda en Pedagogía del Discurso por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en su sede del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC, UPEL).
- Experto núm. 2: Profa. en la Especialidad de Castellano, Literatura y Latín, Mgtr. en Lingüística, y Dra. en Cultura y Arte para America Latina y el Caribe (IPC, UPEL).
- Experto núm. 3: Lic. en Educación (Mención: Idiomas Modernos) por la Universidad del Zulia (LUZ) y Mgtr. en Lingüística Aplicada por la Universidad Simón Bolívar (USB).
- Experto núm. 4: Profa. en la Especialidad de Lengua Castellana y Literatura, Mgtr. en Lingüística, y Dra. en Cultura y Arte para America Latina y el Caribe (IPC, UPEL).
- Experto núm. 5: Prof. en la Especialidad de Castellano, Literatura y Latín, y Mgtr. en Lingüística (IPC, UPEL).

2.4.1.2.- Materiales y procedimiento

A los expertos se les explicaba el objetivo central de la investigación (i.e., adaptar una escala originalmente diseñada y validada para medir el perfeccionismo de los niños argentinos, al contexto de los niños venezolanos) y el propósito de esta fase (i.e., asegurar que exista correspondencia entre los ítems del español argentino con el español de Venezuela, considerando factores lingüísticos y culturales). Cada uno de los lingüistas, de forma independiente, recibió un formato de consulta para valorar los ítems que conforman la Escala de Perfeccionismo Infantil de Oros (2003) según el tipo de modificación que los mismos requerían a fin de que pudieran ser mejor comprendidos por niños venezolanos cursantes de 6° grado de primaria:

- Si el experto consideraba que el ítem no requería ningún cambio, marcaba la opción A.
- Si el experto consideraba que el ítem requería un cambio sintáctico, marcaba la opción B y señalaba la posible mejora que le daría al ítem. Los reactivos que demandan cambios sintácticos tienen dificultades mínimas para la comprensión de las palabras que pueden solventarse alterando el orden de los elementos de la oración, pero conservando el sentido del enunciado.
- Si el experto consideraba que el ítem requería un cambio semántico o cultural, marcaba la opción C e indicaba la posible mejora que le daría al ítem. Los reactivos que precisan cambios semánticos o relacionados con aspectos culturales tienen la necesidad de especificar el sentido de los mismos o de

introducir expresiones más adecuadas al contexto de destino, recurriendo, por ejemplo, a la inserción y supresión de elementos oracionales, la sinonimia, la especificación y a otros giros de mayor complejidad.

- Si el experto consideraba que el ítem no era adecuado, bajo ninguna circunstancia, para el contexto venezolano, marcaba la opción D.

2.4.2.- Resultados

Describiendo lo presentado en la tabla 1, la experta núm. 1 adoptó la actitud más conservadora del grupo de lingüistas, dejando sin cambios 15 ítems (94 %) y señalando apenas un cambio semántico-cultural para el ítem 10. La experta núm. 2 consideró que ocho ítems (50 %) debían permanecer sin cambios (ítems 1, 2, 3, 4, 6, 9, 10 y 11), cuatro reactivos (25 %) debían experimentar algún tipo de modificación, sea sintáctica (ítem 5) o semántica (ítems 7, 8 y 13), y cuatro (25 %) eran inadecuados al contexto venezolano (ítems 12, 14, 15 y 16). La experta núm. 3 estimó que siete reactivos (44 %) debían quedar sin cambios (ítems 1, 2, 3, 4, 6, 9 y 15), cuatro ítems (25 %) debían tener cambios sintácticos (ítems 5, 10, 11 y 14) y otros cinco (31 %) cambios semántico-culturales (ítems 7, 8, 12, 13 y 16). Para la experta núm. 4, nueve ítems (56 %) no deberían sufrir modificaciones (ítems 1, 2, 3, 4, 6, 9, 10, 11 y 15), cuatro (25 %) requerían cambios tanto sintácticos (ítem 5) como semánticos (ítems 7, 8 y 13), mientras que tres reactivos (19 %) fueron juzgados como no adecuados al contexto venezolano (ítems 12, 14 y 16). Por último, según la opinión del experto núm. 5, 12 ítems (75 %) no requerían ningún tipo de cambios (ítems 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14 y 15) y solo debían hacerse modificaciones sintácticas (ítem 5) y semánticas (ítems 8, 13 y 16) en cuatro de ellos (25 %); este experto, al igual que las expertas núms. 1 y 3, no consideró ningún ítem como inadecuado para el contexto venezolano.

Seguidamente se presentan las modificaciones que los lingüistas propusieron para los ítems de la versión referencial de la escala. Al ítem 5 (“Mis trabajos deben ser mejores que los demás”) le fue sugerido un cambio sintáctico: “Mis trabajos deben ser mejores que los de mis compañeros” (Exp. 2, 3, 4 y 5). Al ítem 7 (“Debo ser el mejor de la clase”) le fue propuesto un cambio semántico-cultural: “Debo ser el mejor del salón” (Exp. 2, 3 y 4). De igual modo, al ítem 8 (“Debo ser el primero en terminar las tareas escolares”) le fue planteada una reforma semántico-cultural: “Debo ser el primero en terminar las tareas” (Exp. 2, 3, 4 y 5). Para el ítem 10 (“Pienso mucho en las equivocaciones que tuve”) los expertos indicaron un cambio de tipo sintáctico: “Pienso mucho en qué me equivoqué” (Exp. 3) y uno semántico-cultural: “Pienso mucho en los errores que tuve” (Exp. 1). Al ítem 11 (“Me siento muy mal cada vez que pierdo en algún juego o deporte”) le fue propuesta una variación sintáctica: “Me siento muy mal cuando pierdo en algún juego o deporte” (Exp. 3). Al ítem 12 (“Me cuesta perdonarme cuando me equivoco”) le fue planteada una modificación semántica-cultural: “Me cuesta mucho aceptar que me equivoqué” (Exp. 3). De igual manera, en cuanto al ítem 13 (“Me enoja cuando no logro lo que quiero”) los lingüistas formularon tres posibles cambios semánticos: “Me da rabia cuando no logro lo que quiero” (Exp. 2 y 4), “Me da rabia cuando no consigo lo que quiero” (Exp. 3) y “Me molesto cuando no logro lo que quiero” (Exp. 5). Al ítem 14 (“Me critico mucho a mí mismo”) le fue propuesto un cambio sintáctico: “Me critico mucho” (Exp. 3). Finalmente, para el ítem 16 (“Me insulto cada vez que cometo un error”), los expertos refirieron dos alternativas de cambios semántico-culturales: “Me molesto cuando cometo un error” (Exp. 3) y “Me ofendo cada vez que cometo un error” (Exp. 5).

Ítems	Exp. núm. 1				Exp. núm. 2				Exp. núm. 3				Exp. núm. 4				Exp. núm. 5				A		B		C		D			
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Necesito ser el mejor	x				x				x				x				x				5	100	0	0	0	0	0	0	0	0
2. Tengo que ser el mejor alumno	x				x				x				x				x				5	100	0	0	0	0	0	0	0	0
3. Debo ganar siempre	x				x				x				x				x				5	100	0	0	0	0	0	0	0	0
4. No puedo cometer errores	x				x				x				x				x				5	100	0	0	0	0	0	0	0	0
5. Mis trabajos deben ser mejores que los demás	x					x				x				x				x			1	20	4	80	0	0	0	0	0	0
6. No debo perder cuando juego con mis amigos	x					x				x				x				x			5	100	0	0	0	0	0	0	0	0
7. Debo ser el mejor de la clase	x					x				x				x				x			2	40	0	0	3	60	0	0	0	0
8. Debo ser el primero en terminar las tareas escolares	x					x				x				x				x			1	20	0	0	4	80	0	0	0	0
9. Cuando pierdo me siento mal	x					x				x				x				x			5	100	0	0	0	0	0	0	0	0
10. Pienso mucho en las equivocaciones que tuve		x				x				x				x				x			3	60	1	20	1	20	0	0	0	0
11. Me siento muy mal cada vez que pierdo en algún juego o deporte	x					x				x				x				x			4	80	1	20	0	0	0	0	0	0
12. Me cuesta perdonarme cuando me equivoco	x						x				x				x				x		2	40	0	0	1	20	2	40	0	0
13. Me enojo cuando no logro lo que quiero	x						x				x				x				x		1	20	0	0	1	80	0	0	0	0
14. Me critico mucho a mí mismo	x						x				x				x				x		2	40	1	20	0	0	2	40	0	0
15. Me siento culpable cuando cometo algún error	x						x				x				x				x		4	80	0	0	0	0	0	0	1	20
16. Me insulto cada vez que cometo un error	x						x				x				x				x		1	20	0	0	2	40	2	40	0	0

Nota: A = Ausencia de cambios; B = Cambios sintácticos; C = Cambios semánticos o culturales; D = Inadecuación total.

Tabla 1. Valoración por parte de expertos lingüistas de los cambios requeridos en los ítems que integran la versión original argentina de la escala

En general, siguiendo lo reportado en la tabla 1, todos los lingüistas coincidieron en no modificar seis de los reactivos (38 %), es decir, en dejarlos igual a la versión original argentina (ítems 1, 2, 3, 4, 6 y 9). La totalidad de los expertos también estuvo de acuerdo en que 12 de los ítems (75 %) eran, en alguna medida, pertinentes al contexto venezolano (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 13) y sugirieron la posibilidad de que cuatro reactivos (25 %), pertenecientes a la dimensión Reacciones ante el fracaso, fuesen inaplicables (ítems 12, 14, 15 y 16); por su parte, en la dimensión Autodemandas ningún ítem fue identificado como no adecuado al contexto. En este

sentido, otro hallazgo que se evidenció fue que en dicha dimensión solo fueron propuestos cambios para tres ítems (37.5 %) respecto a la versión argentina (ítems 5, 7 y 8), mientras que en la dimensión Reacción ante el fracaso se plantearon modificaciones sintácticas y semánticas para seis ítems (75 %) respecto a la versión original (ítems 10, 11, 12, 13, 14 y 16).

2.5.- Segunda etapa: Consulta a informantes clave

Se consideró la inclusión de informantes clave (Morse, 2003) que proporcionarían información complementaria a la suministrada por los lingüistas

2.5.1.- Método

2.5.1.1.- Participantes

Como informantes participaron voluntariamente nueve docentes que se encontraban dictando clases a 6° grado de educación primaria durante el año escolar 2014-2015 en instituciones educativas públicas y privadas, habían ejercido entre 2 y 37 años la profesión docente y, por motivos laborales, eran conocedores de las vivencias y percepciones de los niños en cuanto al logro de metas así como de las reacciones que podían tener cuando no tenían éxito en la consecución de sus objetivos. En seguida se detalla la formación académica y los años de experiencia de los docentes participantes:

- Informante núm. 1: Maestra normalista con 37 años de experiencia.
- Informante núm. 2: Lic. en Educación con 2 años de experiencia.
- Informante núm. 3: Docente con 3 años de experiencia.
- Informante núm. 4: TSU en Educación Integral con 7 años de experiencia.
- Informante núm. 5: Profesora con 25 años de experiencia.
- Informante núm. 6: Lic. en Educación Integral con 18 años de experiencia.
- Informante núm. 7: Lic. en Educación (Mención: CC. Pedagógicas) con 25 años de experiencia.
- Informante núm. 8: Prof. en Educación Integral con 3 años de experiencia.
- Informante núm. 9: Docente especialista con 27 años de experiencia.

2.5.1.2.- Materiales y procedimiento

A los informantes también se les explicaba el objetivo de la investigación y el de esta fase. Cada docente recibía un formato de consulta conformado por dos partes: la primera era contentiva de los ítems que los lingüistas acordaron no modificar, es decir, aquellos que según sus opiniones debían quedar enunciados como en la versión referencial argentina (ítems 1, 2, 3, 4, 6, 9 y 15). Aunque, como se pudo ver en la tabla 1, no todos los expertos lingüistas estuvieron de acuerdo en conservar sin cambios el ítem 15 ("Me siento culpable cuando cometo algún error), de igual manera los investigadores lo sumaron a este grupo de reactivos ya que, en primer lugar, la experta núm. 2 (que fue la que mostró su reserva) no formuló ninguna opción de cambio, sino que le pareció que el ítem no era adecuado al contexto venezolano y, en segundo lugar, antes de descartar cualquiera de los ítems de un instrumento breve como el cuestionario que se estaba adaptando, primero era preciso juzgar las alternativas de reemplazo que otros especialistas proponían o, en el caso específico del ítem 15, corroborar que los docentes pensaban como la mayoría de los expertos. Lo cierto es que estos reactivos tenían que volver a valorarse respecto a si, efectivamente, podrían ser comprendidos por los niños cursantes de 6° grado, en tal sentido:

- Si el docente consideraba que la redacción del ítem era adecuada, es decir, que no requería ninguna modificación, marcaba la opción A.
- Si el docente consideraba que la redacción del ítem era inadecuada, es decir, que requería un cambio, marcaba la opción I y escribía la mejora que le daría al ítem.

La segunda parte contenía los ítems para los cuales los lingüistas propusieron alguna modificación respecto al instrumento original (ítems 5, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14 y 16). En este caso, cada docente tenía que elegir las mejores redacciones, es decir, aquellas que, a su juicio, pudiesen ser mejor comprendidas por los niños cursantes de 6° grado. Si se daba el caso de que el docente no estaba de acuerdo con ninguna de las opciones de redacción sugeridas para un reactivo, este podía formular una nueva redacción.

2.5.2- Resultados

Tal como se puede apreciar en la tabla 2, la mayoría de los docentes respaldó categóricamente la decisión de los lingüistas de no hacer modificaciones en siete de los ítems (44 %), es decir, que los ítems 1, 2, 3, 4, 6, 9 y 15 quedaron redactados como aparecen en la versión de referencia, lo que significa que tanto lingüistas como docentes se encontraron de acuerdo en que estos reactivos, tal como estaban, podrían comprenderlos a cabalidad los niños venezolanos.

Ítems	Redacción adecuada		Redacción inadecuada	
	f	%	f	%
1. Necesito ser el mejor	9	100 %	0	0 %
2. Tengo que ser el mejor alumno	8	89 %	1	11 %
3. Debo ganar siempre	9	100 %	0	0 %
4. No puedo cometer errores	9	100 %	0	0 %
6. No debo perder cuando juego con mis amigos	8	89 %	1	11 %
9. Cuando pierdo me siento mal	9	100 %	0	0 %
15. Me siento culpable cuando cometo algún error ^a	9	100 %	0	0 %

^a Ver discusión en el texto (Etapa 2: Consulta a Informantes Clave, Método, Materiales y procedimiento, párr. 1).

Tabla 2. Valoración por parte de informantes claves de la redacción de los ítems que los lingüistas acordaron no modificar respecto a la versión original argentina de la escala

En atención a los datos de la tabla 3, se puede observar que al ítem 5 le fue aprobado un cambio sintáctico acorde al castellano de Venezuela, sustituyendo “...los demás [trabajos]” por “...los [trabajos] de mis compañeros” (Exp. 2, 3, 4 y 5; Inf. 1, 2, 3, 4, 5, 8 y 9), además los escolares venezolanos suelen referirse a los otros alumnos como sus “compañeros”. Al ítem 7 se le introdujo un cambio semántico-cultural que reemplazó “...el mejor de la clase” por “...el mejor del salón”, debido a que esta fórmula verbal tenía un uso más extendido en la población escolar venezolana (Exp. 2, 3 y 4; Inf. 1, 2, 4, 5, 6, 7 y 8). De igual forma, al ítem 8 se le aprobó una reforma semántico-cultural que redujo “...las tareas escolares” a “...las tareas” a secas, por considerar esta última locución como más habitual en el contexto educativo venezolano (Exp. 2, 3, 4 y 5; todos los informantes). Para el ítem 10 se admitió un cambio de tipo sintáctico conforme al español venezolano que sustituyó el hecho de pensar mucho “...en las equivocaciones que tuve” por “...en qué me equivoqué” (Exp. 3; Inf. 1, 2, 3, 6 y 8), siendo negado el cambio semántico-cultural que proponía reemplazar “las

equivocaciones” por “los errores” (Exp. 1; Inf. 4, 5, 7 y 9). Al ítem 11 le fue introducida una leve variación sintáctica afín al castellano venezolano, cambiando “cada vez que pierdo” por “cuando pierdo” (Exp. 3; la totalidad de los informantes). Al ítem 12 se le aprobó un cambio semántico-cultural complejo que modificó “Me cuesta perdonarme cuando me equivoco” por “Me cuesta mucho aceptar que me equivoqué”, esperando una mayor adecuación cognitiva al contexto de los niños venezolanos (Exp. 3; Inf. 1, 2, 3, 5, 6, 7 y 8). Del mismo modo, en cuanto al ítem 13 las opiniones se inclinaron por un cambio semántico que sustituyó “Me enojo...” por la expresión “Me da rabia...” que es usada con mayor frecuencia por los niños y adolescentes venezolanos (Exp. 2 y 4; Inf. 3, 4, 5, 6, 7 y 9), no se admitió la modificación igualmente semántica que sugería asentar “Me molesto...” en vez de “Me enojo...” (Exp. 5; Inf. 1 y 8), también fue desestimado el cambio semántico que intentaba modificar “no logro” por “no consigo” (Exp. 3; Inf. 2). Al ítem 14 le fue aprobado un cambio sintáctico congruente con el español de Venezuela, acortando la frase “Me critico mucho a mí mismo” a simplemente “Me critico mucho” (Exp. 3, Inf. 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9). Por último, la tabla 3 muestra que para el ítem 16 los informantes convinieron en elegir la alternativa de cambio semántico-cultural “Me molesto cuando...” en lugar de “Me insulto cada vez que...” (Exp. 3; Inf. 1, 4, 5, 7, 8 y 9), asimismo fue rechazada la propuesta de cambio semántico que pretendía sustituir la acepción “Me insulto...” por “Me ofendo...” (Exp. 5; ningún informante). Un dato final importante es que los docentes no apuntaron redacciones adicionales para los ítems a las que ya habían sido planteadas por los lingüistas.

2.6.- Tercera etapa: Entrevistas cognitivas

En el seno de las discusiones metodológicas sobre los métodos de validación lingüística de instrumentos, algunos investigadores han recurrido a diferentes técnicas cualitativas, como por ejemplo las entrevistas cognitivas, para valorar el significado de las respuestas de los sujetos a las cuestiones que plantean los cuestionarios y para estimar si investigadores y población diana comparten los mismos conceptos sobre esta medidas (Barofsky, 2003; Desimone & Le Floch, 2004; Guzmán, 2012; Jaimes-Valencia et al., 2007; McColl, Meadows, & Barofsky, 2003).

Para valorar la comprensión cognoscitiva de los ítems, su significado y la aplicabilidad de la escala se realizaron entrevistas cognitivas con niños representantes de la población diana. Esta técnica se basa en teorías sobre los procesos mentales que las personas realizan ante una pregunta, específicamente aquellos que le asignan significado y con los que recuperan información de su memoria para responder (Ericsson & Simon, 1980; Forsyth & Lessler, 1991; Smith-Castro & Molina, 2011).

2.6.1.- Método

2.6.1.1.- Participantes

Participaron 11 niños que cursaban 6º grado de primaria, seis niñas y cinco niños, distribuidos en tres grupos etarios: los de 11 años de edad (dos varones y dos niñas), los de 12 años (dos varones y cuatro niñas) y de 13 años (un varón); estudiaban en una institución educativa pública (un varón de cada grupo de edad, una niña de 11 años y dos de 12 años) y en una privada (un varón de 11 y uno de 12 años, una niña de 11 y dos de 12 años), ambas de Caracas.

Los centros educativos fueron elegidos intencionalmente y los participantes a conveniencia, es decir, cuidando de que al menos fuese entrevistado un niño y una niña de cada período etario del curso en el que se realizaba la actividad. De manera que

puede afirmarse que el grupo de niños entrevistados reúne características que lo hacen cualitativamente representativo de la población a la cual se dirige el instrumento.

Ítems	Selección	
	f	%
Ítem 5		
5a. Mis trabajos deben ser mejores que los demás (A)	2	22 %
5b. Mis trabajos deben ser mejores que los de mis compañeros (B)	7	78 %
Ítem 7		
7a. Debo ser el mejor de la clase (A)	2	22 %
7b. Debo ser el mejor del salón (C)	7	78 %
Ítem 8		
8a. Debo ser el primero en terminar las tareas escolares (A)	0	0 %
8b. Debo ser el primero en terminar las tareas (C)	9	100 %
Ítem 10		
10a. Pienso mucho en las equivocaciones que tuve (A)	0	0 %
10b. Pienso mucho en los errores que tuve (C)	4	44 %
10c. Pienso mucho en qué me equivoqué (B)	5	56 %
Ítem 11		
11a. Me siento muy mal cada vez que pierdo en algún juego o deporte (A)	0	0 %
11b. Me siento muy mal cuando pierdo en algún juego o deporte (B)	9	100 %
Ítem 12		
12a. Me cuesta perdonarme cuando me equivoco (A)	2	22 %
12b. Me cuesta mucho aceptar que me equivoqué (C)	7	78 %
Ítem 13		
13a. Me enoja cuando no logro lo que quiero (A)	0	0 %
13b. Me da rabia cuando no logro lo que quiero (C)	6	67 %
13c. Me da rabia cuando no consigo lo que quiero (C)	2	22 %
13d. Me molesto cuando no logro lo que quiero (C)	1	11 %
Ítem 14		
14a. Me critico mucho a mí mismo (A)	1	11 %
14b. Me critico mucho (B)	8	89 %
Ítem 16		
16a. Me insulto cada vez que cometo un error (A)	3	33 %
16b. Me molesto cuando cometo un error (C) ^a	6	67 %
16c. Me ofendo cada vez que cometo un error (C)	0	0 %

Nota: A = Ausencia de cambio; B = Cambio sintáctico; C = Cambio semántico-cultural.

Los ítems seleccionados aparecen en negritas.

^a Ver discusión en el texto (Etapa 3: Entrevistas Cognitivas, Método, Materiales y procedimiento, párr. 2).

Tabla 3. Valoración por parte de informantes claves de las alternativas de redacción de los ítems que los lingüistas acordaron modificar respecto a la versión original argentina de la escala

2.6.1.2.- Materiales y procedimiento

Se obtuvo el permiso de las instituciones educativas y el consentimiento paterno de los participantes, quienes fueron informados sobre el objetivo del estudio y se les garantizó que sus respuestas no afectarían sus notas. Con la ayuda de una guía semiestructurada, el entrevistador conversaba con cada niño en su salón de clases

durante unos 20 min y tomaba notas de sus expresiones verbales y comentarios. La evaluación se realizó mediante el método de parafraseo (paraphrasing), con el que se solicita al participante que exprese el reactivo con sus propias palabras, repasando ítem por ítem y prestando especial atención a aquellos vocablos o enunciados claves que podían presentar dificultades (Forsyth & Lessler, 1991; Smith-Castro & Molina, 2011; Willis, 2005).

Es importante destacar que, en el desarrollo de esta actividad, los investigadores tomaron la decisión de conservar el contenido inicial del ítem 16 (“Me insulto cada vez que cometo un error”), ya que se consideró que la alternativa de redacción que se había impuesto (“Me molesto...”) desvirtuaba el sentido autopunitivo del reactivo en cuestión, además, como pudo observarse en las tablas 1 y 3, uno de los lingüistas (Exp. núm. 1) y tres docentes (Inf. 2, 3 y 6) se habían mostrado de acuerdo en mantener dicho ítem como en la escala original, siendo probable que los demás expertos e informantes hubiesen subestimado la existencia del insulto en los niños como forma de autocastigo, quizá, debido a la connotación socialmente negativa de dicha conducta (Smith-Castro & Molina, 2011), sobre todo en el caso infantil.

2.6.2- Resultados

Los niños que participaron se mostraron interesados por la actividad. Los parafraseos y las especificaciones de los niños entrevistados resultaron suficientemente elaboradas, sin que verbalizaran respuestas bizarras o vagas; no se presentaron dudas con respecto al vocabulario de los ítems. De manera que las entrevistas cognitivas permitieron comprobar que los niños comprenden el significado de todos los ítems y que los mismos son culturalmente aplicables.

2.7.- Cuarta etapa: Aplicación piloto

Son varios los autores (Badía & Baró, 2001; Sánchez & Echeverry, 2004; Smith-Castro & Molina, 2011; Willis, 2005) que recomiendan valorar la aplicabilidad del instrumento en el escenario real, para detectar in situ problemas con los que se enfrenta el participante a la hora de contestarlo. Se realizó una aplicación piloto del instrumento a una muestra informal de niños con el fin de observar las reacciones ante la prueba e incluir cualquier modificación necesaria en las instrucciones del protocolo y en su diseño, además de estimar el tiempo necesario para responderlo.

2.7.1.- Método

2.7.1.1.- Participantes

En el pilotaje participaron 10 niños, seis varones y cuatro niñas: de 11 años de edad (tres varones y dos niñas), 12 años (dos varones y dos niñas) y 13 años (únicamente un varón), todos cursaban 6º grado de primaria en un plantel educativo público de Caracas. La participación fue igualmente voluntaria. Se tramitó el permiso de la institución educativa y se gestionó la firma del consentimiento informado de los representantes de los niños.

2.7.1.2.- Materiales y procedimiento

Dado que al momento de darle formato al instrumento lo recomendable es agrupar los ítems por facetas o dimensiones (Aiken, 2003; Gronlund, 1974), el protocolo de la prueba siguió una configuración análoga al original facilitado por la autora (L.B. Oros, comunicación personal, 27 de mayo, 2013), es decir, primero

aparecen los ítems que representan pensamientos perfeccionistas y después los que refieren reacciones frente al fracaso, pero tiene un diseño más amigable para los niños.

El uso del voseo, es decir, la sustitución del pronombre de la segunda persona del singular “tú” por “vos” como forma aceptada en el dialecto hablado y escrito del español rioplatense (Estomba, 2013; Gassó, 2009), fue suplido por expresiones consonas con el castellano de uso mayoritario en Venezuela: “marca con una equis (x) la opción que dice...” fue preferible al imperativo voseante “*poné* una cruz donde dice...”, “Si algunas veces has pensado...” en lugar del paradigma verbal voseante “Si lo *pensás* a veces...”, “Si nunca has pensado...” y no el voseo verbal “Si nunca *pensás*...”, “Si siempre te pasa...” en vez del voseo pronominal “Si *a vos* te pasa siempre...”.

Se cronometró el tiempo de culminación de la prueba y se llevó a cabo un registro anecdótico de los comentarios de los examinados respecto al instrumento, atendiendo las dudas referentes a las instrucciones del protocolo de aplicación y las observaciones sobre la presentación gráfica del mismo. Se calculó el tiempo medio para presentar la prueba. La introducción de cambios en el protocolo quedó a juicio de los investigadores.

2.7.2- Resultados

Los participantes completaron voluntariamente el protocolo en estudio en un aula de clases. No existieron dudas en cuanto a la comprensión de los ítems y sus categorías de respuesta. Se le realizaron las siguientes modificaciones al protocolo de aplicación:

- Debido a que solo uno de los participantes lo anotó correctamente, se decidió colocar “*Letras* iniciales de tus nombres y apellidos” en vez de “Iniciales de...”, además, se acordó recalcar verbalmente esta instrucción y ejemplificarla cuando se diera inicio a una tanda de aplicación.
- Dado que uno de los niños no entendió a qué se refería el campo de los datos del participante que solicitaba la “Institución educativa”, se convino en preguntar por la “Escuela o colegio”. De igual manera, es preciso transmitir oralmente esta pauta al comienzo de la aplicación según la institución en la que se lleve a cabo el procedimiento.
- Se hicieron tres ajustes: (a) “Las siguientes frases *muestran* algunos pensamientos” en lugar de “Las siguientes frases *expresan*...”, (b) “Las siguientes frases muestran algunas *formas de reaccionar*...” en vez de “Las siguientes frases muestran algunas *reacciones*...” y (c) “...la opción que dice Lo pienso *algunas veces*” y no “...Lo pienso *a veces*”. En cada caso, las alternativas de cambio fueron consideradas más sencillas e inteligibles.
- Como generaba confusión en la lectura, se reemplazó el empleo de los dos géneros gramaticales en correspondencia con la distinción biológica de sexos (e.g., “...los *niños/as* de tu edad”) por el genérico masculino en todos los casos.
- No se consideró necesario recordarle al participante en el protocolo que debía ser sincero al contestar, que no había respuestas buenas o malas, marcar solo una opción por cada ítem y modificar alguna respuesta de ser necesario, más bien tales datos sirvieron de insumo para la presentación de las instrucciones verbales del instrumento.
- Con el fin de orientar visualmente al participante en sus selecciones, se dispuso que los reactivos junto a los espacios para el marcaje, dentro del cajetín de respuestas, aparecieran en franjas que alternaban los colores blanco y gris, respectivamente.

La disposición de los elementos gráficos de la prueba fue adecuada, no se presentaron problemas de legibilidad, por lo que no fue necesario cambiar el tamaño y tipo de fuente tipográfica empleado. Asimismo, los niños evaluados encontraron agradable la apariencia general del formato de prueba, amenidad que resulta especialmente relevante cuando se utiliza con niños (Valderas, Ferrer, & Alonso, 2005).

El tiempo promedio utilizado en la cumplimentación del protocolo fue de 10 min. A todos los participantes el tiempo de presentación les pareció breve. El proceso de aplicación tenía una duración total aproximada de 15 min, ya que este incluía la pronunciación de las instrucciones verbales para los evaluados.

3.- Discusión

Esta investigación tuvo como objetivo la generación de una versión culturalmente adaptada a los niños venezolanos de la Escala de Perfeccionismo Infantil de Oros (2003). La adecuación lingüística y cultural de este instrumento argentino de medida fue un proceso que estuvo mediado por la consulta a lingüistas, docentes de educación primaria y a los propios niños representantes de la población de interés. Todo lo cual resultó ilustrativo de la adaptación de instrumentos entre variantes de un mismo idioma pero con realidades culturales diferentes (Pilatti, Godoy, & Brussino, 2012; Wild et al., 2005).

Un dato que llamó la atención fue que los expertos lingüistas propusieron más modificaciones para los ítems de la dimensión original Reacción ante el fracaso que para los reactivos de la dimensión Autodemandas, de hecho, según las opiniones expertas solo dos ítems de la dimensión Reacción ante el fracaso (25 %) no ameritaban cambios (ítems 9 y 15), mientras que en la otra dimensión cinco ítems (62.5 %) debían quedar sin cambios (ítems 1, 2, 3, 4 y 6). Es muy probable que esta situación guarde relación con el hecho de que dicha dimensión está integrada por ítems que hacen referencia a reacciones emocionales.

Sin entrar en demasiados detalles que rebasen el marco de la presente investigación, es conveniente recordar que comúnmente se acepta que los factores socioculturales (e.g., procesos educativos y de socialización, prescripciones morales, estructuras de valores) influyen en la forma en que se experimentan, expresan y regulan las emociones (Páez & Casullo, 2000; Palmero, Fernández-Abascal, Martínez, & Chóliz, 2002; Reeve, 1994). En este sentido, autores como Parkinson (1995) sostienen que las emociones son construcciones sociales que se vivencian dentro de un espacio interpersonal. Esto sería especialmente cierto en el caso de la culpa, la cual ha sido incluida como parte de las denominadas “emociones sociales” (Barrett, 1995; Etxebarria, 2002) y, como tal, surge de un determinado contexto social que le confiere significado e implica unos criterios acerca de lo correcto y lo incorrecto que solo pueden desarrollarse en el niño mediante su relación con los demás (Turiel, 1984). Siendo así, no resulta extraño que los descriptores verbales que se emplean para referirse a ciertas emociones hayan sido los que experimentaron mayores cambios y, al mismo tiempo, los que dieron lugar a una mayor discrepancia en la valoración de los eventos a los que refieren.

Como se recuerda, algunos lingüistas asomaron que era posible que cuatro ítems (25 %) de la dimensión inicial Reacciones ante el fracaso (ítems 12, 14, 15 y 16) fuesen inaplicables al contexto de los niños venezolanos, mientras que ningún ítem de la dimensión Autodemandas fue señalado como inadecuado. Más allá de las especificidades ligadas a los descriptores lingüísticos de las respuestas emocionales, en este caso hay otros dos factores que deben ser tomados en cuenta: (a) esos ítems

implican conductas socialmente indeseables, es decir, la rumiación, la autocrítica, la culpa y la autodescalificación ante los errores no son formas de reaccionar que se consideren positivas, menos aún en los niños, lo que pudo sesgar la opinión de los expertos e informantes consultados; y (b) en parte debido a lo inaceptable que desde el punto de vista social resulta expresar abiertamente dichas reacciones, las mismas deben ser controladas (e.g., Heider, 1991; Levy, 1973; Palmero et al., 2002) y pueden tomar la forma de conductas privadas, por lo que quizá su manifestación en los niños no sea tan evidente: la rumia por definición constituye un proceso cognitivo (Nolen-Hoeksema & Morrow, 1991; Sukhodolsky, Golub, & Cromwell, 2001; Thomsen, Mehlsen, Christensen, & Zacharie, 2003), la culpa es una experiencia emocional más interna que no posee un índice expresivo claro y no se presta a la observación directa (Barrett, 1995; Etxebarria, 2002), finalmente se ha documentado que el autocastigo también puede ser encubierto (Olivares & Méndez, 2001; Raich, 1991; Rehm, 1991).

Lo cierto es que, pese a que tratan tópicos sensibles, los ítems que se discuten evocaron respuestas en los niños entrevistados que dejan clara su relevancia, incluso ejemplificaron maneras de insultarse (e.g., “gafo”¹, “tonto”, “estúpido”, “bobo”, “bruto”). Sin ánimos de exhaustividad, la culpa en los niños se ha descrito en relación con el padecimiento de enfermedades (Alonso, 2005), abandono y desprotección familiar (Castañeda & Guevara, 2005), maltrato (Muñoz, 2003), abuso sexual (Echeburúa & Corral, 2006; Finkelhor & Browne, 1985; López, 1994), conflictos maritales de los padres (Ballesteros, 1995; Ulu & Fişiloğlu, 2002), entre otras condiciones desfavorables y aversivas. Por otra parte, aunque se ha debatido que los niños sean capaces de autocastigarse (Ross, 1989), esto no es tan infrecuente como podría creerse (Ames & Ames, 1991; Rodríguez, 2012, c.p. Uz, 2013), es así como aún sin entrar en el espectro de las conductas francamente patológicas, la llamada cognipunición infantil involucra un conjunto de comportamientos de autodesprecio, humillación o castigo para sí mismo (Hernández-Guanir, 2015).

Según se dijo, lo habitual en los procesos de traducción y retrotraducción o de armonización es que la versión consensuada se administre a un grupo pequeño de representantes de la población diana para que valore la interpretabilidad del instrumento (Jaimes-Valencia et al., 2007). Efectivamente, las sugerencias propuestas por los lingüistas, los informantes clave y los propios investigadores fueron posteriormente ratificadas en las entrevistas cognitivas por representantes de la población a la que el instrumento se dirige, evidenciándose, en definitiva, la validez de esta estrategia. Debido a que las entrevistas cognitivas realizadas incorporan las perspectivas y puntos de vista de los participantes respecto al fenómeno estudiado, lo cual deja en evidencia la relevancia del constructo (Muñiz et al., 2013) en la población objetivo, se recomienda realizar algún tratamiento cualitativo a los datos derivados de dichas entrevistas.

Después de todo el proceso descrito, la versión venezolana del instrumento quedó conformada por ocho ítems (50 %) redactados de modo idéntico a los de la versión argentina (ítems 1, 2, 3, 4, 6, 9, 15 y 16), cuatro ítems (25 %) con modificaciones sintácticas (ítems 5, 10, 11 y 14) y en cuatro ítems (25 %) se introdujeron modificaciones atendiendo a cuestiones semánticas y culturales (ítems 7, 8, 12 y 13). La notable coincidencia entre las opiniones de los niños (población diana) y las propuestas de los lingüistas y de los informantes clave, puso de manifiesto la utilidad de las sugerencias de estos.

Los cambios que se hicieron en el protocolo de aplicación así como en las instrucciones verbales después de que tuvo lugar la aplicación piloto, hacen inevitable

¹ Gafo: persona de poca inteligencia o que hace o dice torpezas (Real Academia Española, 2001; Tejera, 1993, pp. 454-455); tonto, inepto, ignorante (Cadena Capriles, 2007, p. 133).

que se centre la atención en el nivel de desarrollo lingüístico de la población muestreada. Por ejemplo, parece preocupante el hecho de que algunos niños del último grado de educación primaria, próximos además a ingresar a un nivel con mayores exigencias (i.e., la educación media), no conozcan a qué se hace referencia con las iniciales de sus nombres, no reconozcan las dos terminaciones genéricas gramaticales (i.e., masculino y femenino) cuando están separadas por una barra oblicua o un paréntesis (e.g., “Sé sincero/a al contestar...”) ni tampoco el plural así denotado, o que se haya introducido un vocabulario mucho más simple en la redacción de las instrucciones para que lograran ser comprendidas.

Aunque a primera vista esta información pudiese pensarse como aislada e irrelevante, no lo es en absoluto cuando a esto se suma que, quizá por la incompreensión de las instrucciones, varios participantes no completaban las pruebas o lo hacían de forma incorrecta, y cuando se disponían a plantear sus dudas no conseguían hacerlo de manera coherente. De modo que se insiste en que estos datos deben ser considerados en un contexto en el cual las dificultades de comprensión lectora, el poco hábito de lectura y la pobreza en el vocabulario han sido citados como problemas de larga data en los niños venezolanos en edad escolar, deficiencias que lastimosamente permean todos los niveles del sistema educativo (e.g., Caruci, 1989; Español, 2003; Estacio, 1992; Herrera, 2002; Morles, 1994, 1997, 1999; Pérez & Díaz, 2006; Pérez, 2002; Ramírez, 2008).

Esta investigación fue demostrativa de la necesidad de adaptar el lenguaje de los instrumentos ya que, aun con el mismo idioma, son necesarias expresiones lingüísticas diferentes para captar los mismos significados de los conceptos que se intentan medir. No cabe duda de que las variaciones en el vocabulario, las estructuras gramaticales y la semántica, afectan la comprensión adecuada de los instrumentos de medición y, por tanto, a las respuestas (De Klerk, 2008, citado en López-Walle, Balaguer, Meliá, Castillo, & Tristán, 2011). Es así como una misma expresión puede implicar un nivel distinto del rasgo que se pretende medir en función de cada país (Chahín-Pinzón et al., 2012).

En la revisión de varias investigaciones locales se evidenció el uso de instrumentos no adaptados ni validados en población infantil venezolana o cuya adaptación/validación había seguido procedimientos dudosos, poco claros y, en definitiva, desacertados (e.g., traducciones literales, aplicación y estimación de propiedades psicométricas sin previa adaptación cultural). Esta cuestión invita a preguntarse por el estado de la evaluación psicológica infantil en Venezuela y los criterios de calidad con los que se está llevando a cabo, al menos en aquellos casos en los que se hace uso de instrumentos objetivos de medición. En este sentido, resulta importante visibilizar el estudio exploratorio realizado por Vivas, León y Berríos (2013), el cual abordó el estado de la evaluación psicológica en el país. Dentro de las dificultades que reportaron los psicólogos venezolanos se encuentra el disponer de pocos instrumentos diseñados y/o adaptados a la población nacional. De hecho, tal como aquí se alerta, persiste el uso de pruebas formales no adaptadas a la cultura venezolana, las cuales siguen careciendo de estudios y análisis exhaustivos que den soporte empírico a su utilización.

La metodología que siguió este trabajo comporta algunas observaciones críticas. En primer lugar, tanto lingüistas como docentes se seleccionaron por disponibilidad, así que un estudio que pretenda emular al presente debería considerar la inclusión de expertos con arreglo a un perfil específico que permita la selección de los más idóneos según los fines perseguidos. En segundo lugar, si bien se procedió con la aspiración de obtener un instrumento que pudiese ser utilizado en toda Venezuela, y en este sentido se

evitó la presencia de regionalismos o expresiones que pudieran ser entendidas únicamente por un segmento específico de la población que se quiere evaluar, no se puede pasar por alto que en la tercera (entrevistas cognitivas) y la cuarta etapa (aplicación piloto) del proceso de adaptación se trabajó solo con niños de un determinado rango etario y de dos centros educativos de Caracas, tal circunstancia –en sentido estricto– dificulta asegurar que el instrumento esté en sintonía con las características culturales y lingüísticas o dialectales de toda la población infantil venezolana; a pesar de que rara vez una prueba es aplicada a una muestra idéntica en tiempo y lugar a la que guió su adaptación, muy poca bibliografía aborda explícitamente el asunto de la variabilidad que puede existir dentro de la población para la cual se realiza una adaptación, se remite al lector interesado a la consulta de la misma (véanse Arribas, 2006; Congost, 2010; Fonseca et al., 2011; Lauffer, Solé, Bernstein, Lopes, & Francisconi, 2013; Rivera, 2014; Wild et al., 2009). En tercer lugar, las instrucciones para contestar la escala solo fueron valoradas en la cuarta etapa (prueba piloto), pese a que podría haberse obtenido información valiosa a este respecto de las tres etapas anteriores, por ejemplo evaluando la comprensión cognitiva de dichas pautas (Smith-Castro & Molina, 2011); el investigador del área debe tener en cuenta que no existe una única forma de validar las instrucciones de una prueba y que la última palabra descansa en su habilidad para enriquecer esta fase y las demás.

Es posible considerar a la versión venezolana de la Escala de Perfeccionismo Infantil de Oros (2003) como lingüísticamente equivalente a la original y culturalmente adecuada a la población local, por lo que ahora puede ser sometida a diversos estudios para su valoración psicométrica en el contexto infantil venezolano. Además de ser una iniciativa que se suma a los esfuerzos que –aunque aislados– intentan adaptar pruebas desarrolladas en otros países de acuerdo con la realidad venezolana, la presente investigación sienta un precedente importante en lo que se refiere a los escasos trabajos que versan sobre la adaptación sociocultural de instrumentos psicométricos entre variedades de una misma lengua, de modo que el procedimiento aquí expuesto se ofrece como un modelo susceptible de ser reproducido y mejorado por otros estudios que tengan un propósito similar.

Agradecimientos: a la Dra. Laura Oros, por autorizar la adaptación de la Escala de Perfeccionismo Infantil de su autoría; a los expertos en el área de la Lengua que participaron en la armonización lingüística de la escala; a los docentes que colaboraron como informantes clave; por supuesto, a los niños que tomaron parte en las entrevistas cognitivas y en la aplicación piloto del instrumento, así como a los padres que consintieron la participación de sus representados; y, por último, a las instituciones educativas en las que tuvo lugar este trabajo: U.E.N. José Agustín Marquiegui y Colegio San Pedro.

4.- Referencias

- Acquadro, C., Conway, K., Girourdet, C., & Mear, I. (2004). *Linguistic validation manual for patient-reported outcomes (PRO) instruments*. Lyon: MAPI Research Institute.
- Aguilar, L. (2013). Perfeccionismo y cirugía estética: revisión teórica de una novísima asociación. *Revista Eureka*, 10(2), 230-253. Recuperado de <http://psicoeureka.com.py/publicacion/10-2/articulo/15>
- Aguilar, L., Báez, Y., Barroeta, G., & Colmenares, D. (2012). Medición del perfeccionismo académico: desarrollo de un inventario para estudiantes universitarios. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 13(1), 244-269.
- Aiken, L. (2003). *Tests psicológicos y evaluación*. (11^a ed.). México: Pearson Educación.
- Alonso, J. (2005). Programa de preparación psicológica en cirugía infantil programada. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual*, 3, 56-70. Recuperado de <http://files.sld.cu/anestesiologia/files/2012/08/programa-de-preop-psicologica-ninos.pdf>
- Ames, R., & Ames, C. (1991). Motivation and effective teaching. In L. Idol & B. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for learning* (pp. 247-271). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Arana, F., Scappatura, M., Miracco, M., Elizathe, L., Rutzstein, G., & Keegan, E. (2009). Un estudio sobre perfeccionismo en estudiantes universitarios argentinos: resultados preliminares en estudiantes de psicología. *Anuario de Investigaciones*, 16, 17-24. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v16/v16a01.pdf>
- Arribas, A. (2006). Adaptación transcultural de instrumentos. Guía para el proceso de validación de instrumentos de tipo encuestas. *Revista Científica de la Asociación Médica de Bahía Blanca*, 16(3), 74-82.
- Badía, X., & Baró, E. (2001). Cuestionarios de salud en España y su uso en atención primaria. *Atención Primaria*, 28(5), 349-356. doi: 10.1016/S0212-6567(01)70387-3
- Badía, X., Salamero, M., & Alonso, J. (2007). *La medida de la salud: guía de escalas de medición en español*. (4^a ed.). Barcelona: Unión.
- Ballesteros, B. (1995). El conflicto marital y el ajuste de los hijos. *Suma Psicológica*, 2(2), 225-242. Recuperado de <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/sumapsi/article/view/287>

- Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I., & Haranburu, M. (2007). La adaptación de instrumentos de medida de unas culturas a otras: una perspectiva práctica. *Psicothema*, 19(1), 124-133. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3338>
- Barofsky, I. (2003). Cognitive approaches to summary measurement: Its application to the measurement of diversity in health-related quality of life assessments. *Quality of Life Research*, 12(3), 251-260. doi: 10.1023/A:1023284807340
- Barrett, K. (1995). A functionalist approach to shame and guilt. In J. Tangney & K. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* (pp. 25-63). New York: Guilford Press.
- Baute, K., Castillo, L., Rivero, M., Guerrero, J., & Lucena, A. (2014). Relación entre perfeccionismo multidimensional y dependencia al ejercicio en población masculina. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 7(2), 77-84. Recuperado de <http://ibero-revistas.metabiblioteca.org/index.php/ripsicologia/article/view/764>
- Blatt, S. (1995). The destructiveness of perfectionism. Implications for the treatment of depression. *American Psychologist*, 50(12), 1003-1020. doi: 10.1037/0003-066X.50.12.1003
- Cadena Capriles (2007). *Biblioteca escolar La Cadena Tricolor. Vol. 5 Lenguaje - La lengua que hablamos - Español de Venezuela*. Perú: Autor.
- Cadenas, V. (2004). *Autoeficacia, motivación al logro y perfeccionismo en estudiantes de postgrado* (Tesis de maestría inédita). Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Carrasco, A., Belloch, A., & Perpiñá, C. (2010). La evaluación del perfeccionismo: utilidad de la Escala Multidimensional de Perfeccionismo en población española. *Análisis y Modificación de Conducta*, 36(153), 49-65. Recuperado de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/amc/article/view/1225>
- Carretero-Dios, H., & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551. Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-158.pdf
- Carretero-Dios, H., & Pérez, C. (2007). Standards for the development and review of instrumental studies: Considerations about test selection in psychological research. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(1), 863-882. Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-257.pdf
- Caruci, A. (1989). *Evaluación del nivel de comprensión en los estudiantes de la segunda etapa de educación básica* (Tesis de maestría inédita). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.

- Castañeda, P., & Guevara, A. (2005). *Estudio de casos sobre factores resilientes en menores ubicados en hogares sustitutos* (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia). Recuperada de <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/7885>
- Chahín-Pinzón, N., Lorenzo-Seva, U., & Vigil-Colet, A. (2012). Características psicométricas de la adaptación colombiana del Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry en una muestra de preadolescentes y adolescentes de Bucaramanga. *Universitas Psychologica*, 11(3), 979-988. Recuperado de <http://recursostic.javeriana.edu.co/sitio/psychologica/sccs/articulo.php?id=1079>
- Congost, N. (2010). *El lenguaje de las Ciencias de la Salud. Los cuestionarios de salud y calidad de vida y su traducción del inglés al español* (Tesis doctoral, Universidad de Alicante, España). Recuperada de <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/17562>
- Cook, L., & Kearney, C. (2009). Parent and youth perfectionism and internalizing psychopathology. *Personality and Individual Differences*, 46(3), 325-330. doi: 10.1016/j.paid.2008.10.029
- Cox, B., Enns, M., & Clara, I. (2002). The multidimensional structure of perfectionism in clinical distressed and college student samples. *Psychological Assessment*, 14(3), 365-373. doi: 10.1037//1040-3590.14.3.365
- Damiani, Z., & Vilorio, M. (2004). *Motivación al logro, perfeccionismo y ansiedad social en estudiantes universitarios* (Tesis de licenciatura, Universidad Rafael Urdaneta, Maracaibo, Venezuela). Recuperada de <http://200.35.84.131/portal/bases/marc/texto/3201-04-00436.pdf>
- Desimone, L., & Le Floch, K. (2004). Are we asking the right questions? Using cognitive interviews to improve surveys in education research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(1), 1-22. doi: 10.3102/01623737026001001
- Echeburúa, E., & Corral, P. (2006). Secuelas emocionales en víctimas de abuso sexual en la infancia. *Cuadernos de Medicina Forense*, 12(43-44), 75-82. doi: 10.4321/S1135-76062006000100006
- Ericsson, K., & Simon, H. (1980) Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87(3), 215-251. doi: 10.1037/0033-295X.87.3.215
- Español, L. (2003). *El periódico como recurso didáctico para incentivar el manejo de sinónimos y enriquecer el vocabulario en niños de cuarto grado* (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Abierta, Táchira, Venezuela). Recuperada de <http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t166.pdf>
- Estacio, P. (29 de septiembre de 1992). Derrotar el analfabetismo es mejorar la lectura. *El Nacional*, C-3.

- Estomba, D. (2013). El voseo americano: vicisitudes sintácticas y pragmáticas. En L. Kornfeld & I. Kuguel (Eds.), *El español rioplatense desde una perspectiva generativa* (pp. 33-51). Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo; Sociedad Argentina de Lingüística.
- Etxebarria, I. (2002). Emociones sociales I (culpa, vergüenza y orgullo). En F. Palmero, E. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (Coord.). *Psicología de la Motivación y la Emoción* (pp. 373-393). Madrid: McGraw-Hill.
- Fedewa, B., Burns, L., & Gomez, A. (2005). Positive and negative perfectionism and the shame/guilt distinction: Adaptive and maladaptive characteristics. *Personality and Individual Differences*, 38(7), 1609-1619. doi: 10.1016/j.paid.2004.09.026
- Finkelhor, D., & Browne, A. (1985). The traumatic impact of child sexual abuse: A conceptualization. *Journal of Orthopsychiatry*, 55(4), 530-541. doi: 10.1111/j.1939-0025.1985.tb02703.x
- Flett, G., Hewitt, P., Boucher, D., Davidson, L., & Munro, I. (2000). *The Child-Adolescent Perfectionism Scale: Development, validation, and association with adjustment*. Unpublished manuscript, University of British Columbia, Vancouver, Canada.
- Fonseca, R., Casarin, F., Oliveira, C., Gindri, G., Soares Ishigaki, E., Ortiz, K.,... Scherer, L. (2011). Adaptação de instrumentos neuropsicológicos verbais: um fluxograma de procedimentos para além da tradução. *Interação em Psicologia*, 15(n. especial), 59-69. doi: 10.5380/psi.v15i0.25374
- Forsyth, B., & Lessler, J. (1991). Cognitive laboratory methods: A taxonomy. In P. Biemer, R. Groves, L. Lyberg, N. Mathiowetz & S. Sudman (Eds.), *Measurement errors in surveys* (pp. 393-418). New York: Wiley.
- Frost, R., Heimberg, R., Holt, C., Mattia, J., & Neubauer, A. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14(1), 119-126. doi: 10.1016/01918869(93)90181-2
- García-Fernández, J., Inglés, C., Vicent, M., González, C., Gómez-Núñez, M., & Poveda-Serra, P. (2016). Perfeccionismo durante la infancia y la adolescencia. Análisis bibliométrico y temático (2004-2014). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7(2), 79-88. doi: 10.1016/j.rips.2016.02.001
- García-Fernández, J., Vicent, M., González, C., Sanmartín, R., & Inglés, C. (2016). Personalidad e infancia. Diferencias en función de los niveles de perfeccionismo auto-orientado. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 43-50. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/53967>
- Gassó, M. (2009). El voseo rioplatense en la clase de español. *Suplementos marcoELE*, 9, 1-26. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/enbrape/gasso-voseo.pdf>

- Gilman, R., Ashby, J., Sverko, D., Florell, D., & Varjas, K. (2005). The relationship between perfectionism and multidimensional life satisfaction among Croatian and American youth. *Personality and Individual Differences*, 39(1), 155-166. doi: 10.1016/j.paid.2004.12.014
- González, M., Rovella, A., Cubas, R., Peñate, W., & Ibáñez, I. (noviembre, 2002). *Perfeccionismo: relaciones con dimensiones de personalidad, variables en proceso y psicopatológicas*. Trabajo presentado en el III Congreso Iberoamericano de Psicología Clínica y de la Salud, Caracas, Venezuela.
- Gonzálvez, C., García-Fernández, J., & Martínez-Monteaudo, M. (abril, 2015). *Análisis bibliométrico sobre el perfeccionismo en la infancia y la adolescencia*. Trabajo presentado en el XXII Congreso Internacional INFAD de Psicología, Kalamata, Grecia.
- Gonzálvez, C., Sanmartín, R., García-Fernández, J., Inglés, C., & Vicent, M. (2016). Perfeccionismo socialmente prescrito como predictor del alto rechazo a la escuela. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 25-32. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/53927>
- Gonzálvez, C., Vicent, M., Inglés, C., Lagos-San Martín, N., García-Fernández, J., & Martínez-Monteaudo, M. (abril, 2015). *Diferencias en perfeccionismo socialmente prescrito en función del rechazo escolar*. Trabajo presentado en el XXII Congreso Internacional INFAD de Psicología, Kalamata, Grecia.
- Gronlund, N. (1974). *Elaboración de tests de aprovechamiento*. México: Trillas.
- Guzmán, N. (2012). *Validación de los Cuestionarios de Calidad de Vida KIDSCREEN y DISABKIDS en niños y adolescentes venezolanos* (Tesis doctoral, Universidad de Alicante, España). Recuperada de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/24043>
- Hambleton, R., Merenda, P., & Spielberger, C. (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Haring, M., Hewitt, P., & Flett, G. (2003). Perfectionism, coping, and quality of intimate relationships. *Journal of Marriage & Family*, 65(1), 143-158. doi: 10.1111/j.1741-3737.2003.00143.x
- Heider, K. (1991). *Landscapes of emotion: Mapping three cultures of emotion in Indonesia*. New York: Cambridge University Press.
- Hernández-Guanir, P. (2015). *TAMAI. Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil. Manual*. (7ª ed.). Madrid: TEA.
- Herrera, J. (19 de julio de 2002). Educación pasa el examen con 10. *El Universal*. Recuperado de http://www.eluniversal.com/2002/07/19/ten_art_19406AA

- Hewitt, P., & Flett, G. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470. doi: 10.1037/0022-3514.60.3.456
- Hewitt, P., & Flett, G. (2002). Perfectionism and stress enhancement, perpetuation, anticipation, and generation in psychopathology. In G. Flett & P. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 742-775). Washington, DC: American Psychological Association.
- Hewitt, P., & Flett, G. (2004). *Multidimensional Perfectionism Scale (MPS): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Hewitt, P., Caelian, C., Flett, G., Sherry, S., Collins, L., & Flynn, C. (2002). Perfectionism in children: Associations with depression, anxiety, and anger. *Personality and Individual Differences*, 32(6), 1049-1061. doi: 10.1016/S0191-8869(01)00109-X
- Jaimes-Valencia, M., Richart-Martínez, M., Cabrero-García, J., Palacio, J., & Flórez-Alarcón, L. (2007). Validez lingüística del Cuestionario Vécu et Santé Perçue de l'Adolescent (VSP-A) en población adolescente colombiana. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33(147), 103-133. Recuperado de <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/amc/article/view/1209>
- Kottman, T., & Ashby, J. (2000). Perfectionistic children and adolescents: Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 3(3), 182-188.
- Lauffer, A., Solé, L., Bernstein, S., Lopes, M., & Francisconi, C. (2013). Cómo minimizar errores al realizar la adaptación transcultural y la validación de los cuestionarios sobre calidad de vida: aspectos prácticos. *Revista de Gastroenterología de México*, 78(3), 159-176. doi: 10.1016/j.rgmx.2013.01.008
- Levenstein, S., Prantera, C., Varvo, V., Scribano, M., Berto, E., Luzi, C., & Andreoli, A. (1993). Development of the Perceived Stress Questionnaire: A new tool for psychosomatic research. *Journal of Psychosomatic Research*, 37(1), 19-32. doi: 10.1016/0022-3999(93)90120-5
- Levy, R. (1973). *Tahitians. Mind and experience in the Society Islands*. Chicago: University of Chicago Press.
- López, F. (1994). *Abuso sexual a menores: lo que recuerdan de mayores*. Madrid: Centro de Publicaciones, Ministerio de Asuntos Sociales.
- López-Walle, J., Balaguer, I., Meliá, J., Castillo I., & Tristán, J. (2011). Adaptación a la población mexicana del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ). *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 523-536. Recuperado de <http://www.rpd-online.com/article/view/255>

- Lozano, L., García, E., Martín, M., & Lozano, L. (2012). Desarrollo y validación del Inventario de Perfeccionismo Infantil (I.P.I.). *Psicothema*, 24(1), 149-155. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3992>
- Lozano, L., Llanos, A., Lozano, L., & Valor-Segura, I. (2014). El efecto del perfeccionismo infantil en la aparición de sintomatología internalizada. En M. Ramiro & T. Ramiro-Sánchez (Comp.), *VII Congreso Internacional y XII Nacional de Psicología Clínica* (p. 276). Sevilla, España: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- Lozano, L., Valor-Segura, I., Llanos, A., & Lozano, L. (2014). Efectos del perfeccionismo infantil sobre la inteligencia y el rendimiento académico. En A. Romero, T. Ramiro-Sánchez & M. Paz (Coord.), *Libro de Actas del II Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (p. 178). Granada, España: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- Matesanz, A. (1997). *Evaluación estructurada de la personalidad*. Madrid: Pirámide.
- McColl, E., Meadows, K., & Barofsky, I. (2003). Cognitive aspects of survey methodology and quality of life assessment. *Quality of Life Research*, 12(3), 217-218. doi: 10.1023/A:1023233432721
- Mobley, M., Slaney, R., & Rice, K. (2005). Cultural validity of the almost perfect scale-revised for African American collage students. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 629-639. doi 10.1037/0022-0167.52.4.629
- Montero, I., & León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 503-508. Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf
- Montero, I., & León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127. Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-136.pdf
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-256.pdf
- Morán, M., & García, M. (abril, 2015). *Acoso escolar: relación con sentimiento de soledad y perfeccionismo positivo en adolescentes españoles*. Trabajo presentado en el XXII Congreso Internacional INFAD de Psicología, Kalamata, Grecia.
- Morles, A. (1994). *La comprensión en la lectura del estudiante venezolano de la educación básica*. Caracas: FEDUPEL.
- Morles, A. (1997). Analfabetismo en el salón de clases. La situación de la lectura en el sistema educativo venezolano. *Revista de Pedagogía*, 18(50), 77-86.

- Morles, A. (1999). ¿Por qué algunos estudiantes venezolanos no leen? *Revista de Pedagogía*, 20(59), 341-350. Recuperado de <http://postgrado.una.edu.ve/habilidades/paginas/morles1999.pdf>
- Morris, L., & Lomax, C. (2014). Review: Assessment, development, and treatment of childhood perfectionism: A systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 19(4), 225-234. doi: 10.1111/camh.12067
- Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Muñiz, J. (1996). *Psicometría*. Madrid: Universitas.
- Muñiz, J., & Hambleton, R. (1996). Directrices para la traducción y adaptación de los tests. *Papeles del Psicólogo*, 66, 63-70. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=737>
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. doi: 10.7334/psicothema2013.24
- Muñoz, V. (2003). La escuela ante situaciones de riesgo social y maltrato. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 5(19), 85-96. Recuperado de http://www.pap.es/FrontOffice/PAP/front/Articulos/Articulo/_IXus51_LjPoLO68zH9BaGj4SxHIXU95G
- Nolen-Hoeksema, S., & Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and posttraumatic stress symptoms after a natural disaster: The 1989 Loma Prieta earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(1), 115-121. doi: 10.1037/0022-3514.61.1.115
- Olivares, J., & Méndez, F. (2001). *Técnicas de modificación de conducta*. (3ª ed.). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Öngen, D. (2009). The relationship between perfectionism and multidimensional life satisfaction among high school adolescents in Turkey. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 37(1), 52-64. doi: 10.1002/j.2161-1912.2009.tb00091.x
- Oros, L. (2003). Medición del perfeccionismo infantil: desarrollo y validación de una escala para niños de 8 a 13 años de edad. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 16(2), 99-112. Recuperado de http://www.aidep.org/03_ridep/R16/R166.pdf
- Oros, L. (2005). Implicaciones del perfeccionismo infantil sobre el bienestar psicológico: orientaciones para el diagnóstico y la práctica clínica. *Anales de Psicología*, 21(2), 294-303. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/26951>

- Páez, D., & Casullo, M. (2000). *Cultura y alexitimia*. Buenos Aires: Paidós.
- Palmero, F., Fernández-Abascal, E., Martínez, F., & Chóliz, M. (2002). *Psicología de la Motivación y la Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pane, S., Solans, M., Gaité, L., Serra-Sutton, V., Estrada, M., & Rajmil, L. (2006). *Instrumentos de calidad de vida relacionada con la salud en la edad pediátrica. Revisión sistemática de la literatura: actualización*. Barcelona: Agència d'Avaluació de Tecnologia i Recerca Mèdiques.
- Parkinson, B. (1995). *Ideas and realities of emotion*. London: Routledge.
- Parra, A., & Rodríguez, A. (2015). *Estrés, perfeccionismo y resiliencia en estudiantes universitarios de Artes* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Pérez, A., & Díaz, M. (2006). La Prueba de Aptitud Académica: una visión de la subprueba de comprensión de lectura. *Investigación y Postgrado*, 21(2), 143-176. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/1516>
- Pérez, O. (2002). *Alternativas para mejorar la calidad de la educación básica en el Estado Táchira* (Tesis doctoral, Universidad de los Andes, Táchira, Venezuela). Recuperada de <http://www.tdx.cat/handle/10803/8898>
- Pilatti, A., Godoy, J., & Brussino, S. (2012). Adaptación de instrumentos entre culturas: ejemplos de procedimientos seguidos para medir las expectativas hacia el alcohol en el ámbito argentino. *Trastornos Adictivos*, 14(2), 58-64. Recuperado de <http://www.elsevier.es/en-revista-trastornos-adictivos-182-articulo-adaptacion-instrumentos-entre-culturas-ejemplos-90148974>
- Raich, R. (1991). El condicionamiento encubierto. En V. Caballo (Ed.), *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta* (pp. 349-371). Madrid: Siglo XXI.
- Ramírez, J. (2008). *La lectura recreativa como medio para fortalecer los hábitos lectores entre la familia y la escuela rural, Caso "El Peñón"* (Tesis de especialización, Universidad de los Andes, Táchira, Venezuela). Recuperada de http://tesis.ula.ve/postgrado/tde_busca/archivo.php?codArchivo=1751
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. (22^a ed.). (2 vols.). Madrid: Espasa Calpe. (Disponible en www.rae.es).
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rehm, L. (1991). Métodos de autocontrol. En V. Caballo (Ed.), *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta* (pp. 655-683). Madrid: Siglo XXI.

- Rice, K., & Preusser, K. (2002). The Adaptive/Maladaptive Perfectionism Scale (AMPS). *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(4), 210-222.
- Rivera, J. (2014). *Análisis de las adaptaciones lingüísticas de pruebas para la evaluación del lenguaje en la población peruana hispanohablante* (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú). Recuperada de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/3692>
- Ross, A. (1989). *Terapia de la conducta infantil. Principios, procedimientos y bases teóricas*. México: Limusa.
- Ruíz, D., García-Palacios, A., & Gómez-Becerra, I. (2016). Desarrollo de la personalidad: relación con sensibilidad a la ansiedad, rigidez y regulación verbal. *Psicología Conductual*, 24(1), 141-158.
- Saavedra, E., & Villalta, M. (2008). *Escala de Resiliencia SV-RES, para jóvenes y adultos*. Santiago: CEANIM.
- Sánchez, R., & Echeverry, J. (2004). Validación de escalas de medición en salud. *Revista de Salud Pública*, 6(3), 302-318. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v6n3/a06v6n3.pdf>
- Sanz-Carrillo, C., García-Campayo, J., Rubio, A., Santed, M., & Montoro, M. (2002). Validation of the Spanish version of the Perceived Stress Questionnaire. *Journal of Psychosomatic Research*, 52(3), 167-172. doi: 10.1016/S0022-3999(01)00275-6
- Scappatura, M., Arana, F., Elizathe, L., & Rutzstein, G. (2011). Perfeccionismo adaptativo y desadaptativo en trastornos alimentarios: un estudio de revisión. *Anuario de Investigaciones*, 18, 81-88. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuin/v18/v18a09.pdf>
- Slaney, R., Mobley, M., Trippi, J., Ashby, J., & Johnson, D. (1996). *Almost Perfect Scale-Revised*. Unpublished manuscript, Pennsylvania State University, United States of America.
- Smith-Castro, V., & Molina, M. (2011). *La entrevista cognitiva: guía para su aplicación en la evaluación y mejoramiento de instrumentos de papel y lápiz*. Cuadernos Metodológicos nro. 5. San José: Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.
- Stoeber, J., & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1379-1389. doi: 10.1016/j.paid.2006.10.015
- Sukhodolsky, D., Golub, A., & Cromwell, E. (2001). Development and validation of the anger rumination scale. *Personality and Individual Differences*, 31(5), 689-700. doi: 10.1016/S0191-8869(00)00171-9

- Tejera, M. (1993). *Diccionario de venezolanismos. Tomo I: A-I*. (2^a ed.). Caracas: Academia Venezolana de la Lengua; Instituto de Filología "Andrés Bello", Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Thomsen, D., Mehlsen, M., Christensen, S., & Zacharie, R. (2003). Rumination - relationship with negative mood and sleep quality. *Personality and Individual Differences, 34*(7), 1293-1301. doi: 10.1016/S0191-8869(02)00120-4
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- Ulu, P., & Fişiloğlu, U. (2002). The relationship between Turkish children's perceptions of marital conflict and their internalizing and externalizing problems. *International Journal of Psychology, 37*(6), 369-378. doi: 10.1080/00207590244000188
- Uz, L. (2013). *Autocontrol en niños con sobrepeso* (Tesis de licenciatura, Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango, Guatemala). Recuperada de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/22/Uz-Lourdes.pdf>
- Uz-Baş, A. (2011). Dimensions of perfectionism in elementary school-aged children: Associations with anxiety, life satisfaction, and academic achievement. *Education and Science, 36*(162), 261-272. Recuperado de <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1096>
- Valderas, J., Ferrer, M., & Alonso, J. (2005). Instrumentos de medida de calidad de vida relacionada con la salud y de otros resultados percibidos por los pacientes. *Medicina Clínica, 125*(Supl. 1), 56-60. doi: 10.1016/S0025-7753(05)72211-9
- Vicent, M., González, C., Sanmartín, R., García-Fernández, J., & Inglés, C. (2016). Perfeccionismo socialmente prescrito y afecto en la infancia. *INFAD Revista de Psicología, 1*(1), 333-340. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/53968>
- Vicent, M., Inglés, C., González, C., Sanmartín, R., & García-Fernández, J. (2016). Perfeccionismo socialmente prescrito y los cinco grandes rasgos de la personalidad en niños españoles. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 6*(2), 107-118. doi: 10.1989/ejihpe.v6i2.162
- Vivas, E., León, C., & Berríos, M. (2013). La evaluación psicológica en Venezuela: estado actual. *Revista Psicología, 32*(1), 107-120. Recuperado de http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ps/article/view/7812
- Wang, K., Slaney, B., & Rice, K. (2007). Perfectionism in Chinese university students from Taiwan: A study of psychological well-being and achievement motivation. *Personality and Individual Differences, 42*(7), 1279-1290. doi: 10.1016/j.paid.2006.10.006

- Wild, D., Eremenco, S., Mear, I., Martin, M., Houchin, C., Gawlicki, M.,... Molsen, E. (2009). Multinational trials – Recommendations on the translations required, approaches to using the same language in different countries, and the approaches to support pooling the data: the ISPOR Patient-Reported Outcomes Translation and Linguistic Validation Good Research Practices Task Force report. *Value in Health*, 12(4), 430-440. doi: 10.1111/j.1524-4733.2008.00471.x
- Wild, D., Grove, A., Martin, M., Eremenco, S., McElroy, S., Verjee-Lorenz, A., & Erikson, P. (2005). Principles of good practice for the translation and cultural adaptation process for patient-reported outcomes (PRO) measures: Report of the ISPOR task force for translation and cultural adaptation. *Value in Health*, 8(2), 94-104. doi: 10.1111/j.1524-4733.2005.04054.x
- Willis, G. (2005). *Cognitive interviewing. A tool for improving questionnaire design*. London: Sage Publications.