

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Prácticas de crianza materna, motivación, compromiso conductual y perfeccionismo en
alumnos de secundaria

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO
DE BACHILLERA EN PSICOLOGÍA**

AUTORA

Antonella Anhely Moscoso Aragón

ASESORA

Lennia Matos Fernandez

2020

Agradecimientos

Me gustaría agradecer a Lennia Matos, mi asesora, por su tiempo, su disposición y por animarme a dar siempre lo mejor de mí en esta investigación. Quiero agradecer también a Rafael por su contribución con los análisis estadísticos y por su ayuda constante.

A los directivos y profesores de las instituciones educativas, un especial agradecimiento por permitir que este estudio se lleve a cabo. Gracias a los participantes que con tanto cariño y disposición aceptaron ser parte de este proceso.

Gracias a los jueces que validaron la escala para este estudio. Aprecio mucho sus comentarios y aportes.

Agradezco mucho a mi abuela, a mis padres y a amigos por animarme y brindarme la energía extra que necesitaba para culminar este gran reto. Gracias a mis hermanas Anggela y Joahna, quienes están siempre para mí.

Quiero agradecer a Luciana por su amistad y por su apoyo. Juntas, con los diversos obstáculos que encontramos, superamos este desafío con éxito.

Quiero agradecer a Reif, quien confió en mí desde el primer día. Gracias por su apoyo incondicional y por ser mi soporte.

Finalmente, quiero agradecer a Sissy, mi perrita, por acompañarme durante cada amanecida hasta concluir esta investigación.

Resumen

Utilizando la Teoría de la Autodeterminación como marco de referencia, la presente investigación tiene como propósito analizar la relación entre la aceptación condicional positiva (ACP) y negativa (ACN) materna, el apoyo a la autonomía materna, la motivación, el compromiso académico y el perfeccionismo en 484 estudiantes de secundaria de dos colegios privados del Callao. Los participantes fueron 269 mujeres y 209 hombres y la edad promedio fue de 13.97 (DE =1.59). Los instrumentos empleados obtuvieron buenas evidencias de validez y confiabilidad en la muestra estudiada. En esta investigación se trabajó también la traducción y adaptación lingüística de la Escala de percepciones de la aceptación condicional parental en el dominio académico (Roth et al., 2009) como parte de sus objetivos de estudio.

A través del análisis de senderos, el modelo mostró un índice de ajuste adecuado [$X^2(8) = 17.77$, $p = .08$, $RMSEA = .05$, $CFI = .99$, $SRMR = .02$]. Así, la percepción de apoyo a la autonomía se asoció al compromiso académico y perfeccionismo adaptativo, siendo esta relación mediada por la motivación autónoma. Además, la percepción de ACP se asoció a la falta de compromiso y perfeccionismo maladaptativo, teniendo como variable mediadora a la motivación controlada. Además, se encontró que la ACP se asocia con el perfeccionismo adaptativo y el compromiso conductual, a través de la mediación de la motivación autónoma. En cuanto la ACN esta no se relacionó con la motivación controlada, pero sí se asoció de forma directa con el perfeccionismo maladaptativo y la falta de compromiso académico. Asimismo, los resultados mostraron que la percepción de apoyo a la autonomía no se relacionó con la motivación controlada de forma inversa, y que las prácticas de control no se relacionaron de forma negativa con la motivación autónoma.

De esta manera, se discuten los alcances y limitaciones de dichos hallazgos a la luz de la teoría del “bright” y “dark” side de la motivación. Para futuras investigaciones se recomienda comparar las prácticas de crianza de madres y padres. Finalmente, este estudio es pertinente en la medida que destaca el rol de los padres en el área académica, a pesar de que no poseen una presencia directa en las aulas de clase.

Palabras clave: prácticas de control parental, apoyo a la autonomía, perfeccionismo, motivación, compromiso académico.

Abstract

The purpose of this research is to analyze the relationship between maternal positive (ACP) and negative (ACN) conditional regard, parental autonomy support, motivation, academic engagement and perfectionism in 484 high school students from schools in Callao. Adequate values of the psychometric properties of the instruments used were also shown. This study validated the scale of parental conditional regard since it was one of its objectives.

Through path analysis, the model showed a suitable fit index [$\chi^2(8) = 17.77, p = .08, RMSEA = .05, CFI = .99, SRMR = .02$]. Thus, the perception of parental autonomy support was associated with academic engagement and adaptive perfectionism, this relationship was mediated by motivation. In addition, the perception of ACP was associated with lack of engagement and maladaptive perfectionism, with controlled motivation as the mediating variable. In addition, it was found that ACP is associated with adaptive perfectionism and academic engagement, through the mediation of autonomous motivation. The ACN was not related to controlled motivation but was directly associated with maladaptive perfectionism and lack of academic engagement. Likewise, the results showed that the perception of parental autonomy support was not negatively related to controlled motivation, and that control practices were not negatively related to autonomous motivation.

Thus, the scope and limitations of these findings are discussed in the light of the theory of the "bright" and "dark" side of motivation. For future research, it is recommended to compare the parenting practices of mothers and fathers. Finally, this study is relevant to the extent that it highlights the role of parents in the academic field, even though they do not have a direct presence in classrooms.

Key words: parental control practices, autonomy support, perfectionism, motivation, academic engagement.

Tabla de contenido

Introducción	6
Método	17
Participantes	17
Medición.....	18
Procedimiento.....	24
Análisis de datos.....	25
Resultados	26
Análisis preliminares: propiedades psicométricas de los instrumentos	26
Análisis descriptivos:	30
Análisis principales: correlaciones y <i>path analysis</i>	31
Discusión.....	38
Referencias.....	47
Apéndice A	58
Apéndice B.....	59
Apéndice C.....	60
Apéndice D	61
Apéndice E.....	62
Apéndice F	63
Apéndice G	64

Introducción

Como se sabe, los alumnos permanecen una gran cantidad de tiempo en las escuelas, por lo cual son diversos los factores que han sido estudiados para explicar por qué algunos estudiantes sienten un mayor bienestar subjetivo en el aula y parecen tener un mejor desempeño académico que otros (Jang, 2008; Silva-Peña, Bastidas, Calfuqueo, Díaz y Valenzuela, 2013; Wang y Holcombe, 2010). Así, diversas investigaciones han estudiado factores personales y factores contextuales para entender las experiencias tanto positivas como negativas del alumno en el aula (Carter, Reschley, Lovelace, Appleton y Thompson, 2012; Gaudreau y Thompson, 2010; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Skinner, Kindermann, Connell y Wellborn, 2009; Van der Kaap-Deeder, Vansteenkiste, Soenens, Mabbe, 2017; Wang y Eccles, 2013).

Por un lado, algunos de los factores personales que se han estudiado estarían relacionados con aspectos específicos y constitutivos del alumno, como el perfeccionismo (Eum y Rice, 2011; Miquelon, Vallerand, Grouzet y Cardinal, 2005; Stoeber y Rambow, 2007). Asimismo, se han estudiado factores personales que aparecen relacionados a ciertos ambientes específicos como la escuela, como es el caso del compromiso académico (Skinner, Furrer, Marchand y Kindermann, 2008). Se ha reportado que ambos elementos pueden tener una influencia en el interés y el esfuerzo que realizan los alumnos para aprender, tener un buen desempeño académico o sentirse bien en el salón de clases (Eum y Rice, 2011; Gaudreau y Thompson, 2010; Singh, Granville y Dika, 2002).

Por otro lado, también se han investigado aspectos contextuales importantes que poseen un gran impacto en el bienestar del alumno. Este es el caso de las prácticas de crianza, ya que el rol de los padres frente a las actividades escolares logra promover u obstaculizar el buen desenvolvimiento del alumno en la escuela (Assor, Roth y Deci, 2004; Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens y Van Petegem, 2015; Roth y Assor, 2012). De esta manera, los efectos de estos elementos (personales y del entorno) interactúan para lograr que la experiencia de los alumnos en el aula sea positiva o negativa.

Como se mencionó anteriormente, uno de los aspectos personales particularmente importante es el perfeccionismo. Este no tiene una definición consensuada y universal (Frost, Marten, Lahart y Rosenblate; 1990). Sin embargo, se caracteriza por ser una cualidad de la personalidad que posee un componente esencial: el establecimiento de normas excesivamente altas (Frost, Lahart y Rosenblate, 1991). Una de las dificultades que la academia ha encontrado para definir dicho constructo es la distinción entre el perfeccionismo

y el establecimiento de estándares altos por ser competente o por el alto sentido de autoeficacia (Frost y Marten, 1990).

La mayoría del tiempo, la literatura se ha referido al perfeccionismo como una variable negativa (Pacht, como se citó en, Frost y Marten, 1990); sin embargo, se han realizado distinciones entre un perfeccionismo adaptativo y otro maladaptativo (Frost, Heimberg, Holt, Mattia y Neubauer, 1993). Los primeros establecen estándares altos y se sienten capaces de cumplirlos por su esfuerzo; mientras que los segundos se caracterizan por ser rígidos con sus expectativas, por fijar metas excesivamente altas y por la preocupación constante por cometer errores (Frost et al., 1990). El perfeccionismo adaptativo incluye la medición de estándares personales y la tendencia a ser organizado; mientras que el perfeccionismo maladaptativo incluye las dimensiones de preocupación por los errores, dudas sobre la calidad del trabajo y las críticas y expectativas de los padres (Frost y Marten., 1990; Frost et al., 1993; Mobley, Slaney y Rice, 2005).

El perfeccionismo resulta interesante para estudiar, dado que a pesar de que la evidencia apunta hacia efectos negativos en el contexto académico, también se pueden observar resultados positivos. En un estudio realizado por Vansteenkiste, Smeets, Soenens, Lens, Matos y Deci (2010) en estudiantes belgas de décimo y décimo segundo grado, se observó que mientras que los alumnos que poseen un perfeccionismo maladaptativo perseguían metas orientadas al rendimiento por razones controladas, los estudiantes que poseen un perfeccionismo adaptativo perseguían las metas orientadas al aprendizaje por razones autónomas. Asimismo, las dimensiones del perfeccionismo adaptativo se han relacionado con experiencias sanas y positivas, en comparación a las dimensiones del perfeccionismo maladaptativo, el cual se ha relacionado con el distrés psicológico (Frost y Marten, 1990).

A nivel nacional, los estudios realizados acerca del perfeccionismo se enfocan en su relación con la sintomatología depresiva (Márquez y Janín, 2013), los estilos de apego (Tello y Estefany, 2018) y la motivación (Auza, 2018). Sin embargo, hasta donde se ha podido revisar, los estudios que relacionan estas variables son escasos. Asimismo, las muestras más estudiadas en relación con esta variable son los universitarios y profesionales. Por ello y, dada la importancia de estas variables en el ámbito académico, se necesita investigarlas en el contexto escolar.

En cuanto al segundo factor personal, el compromiso académico se define como la interacción persistente entre un individuo y su entorno (Furrer y Skinner, 2003). En otras palabras, se refiere al grado de involucramiento entre una persona y una actividad académica

(Unrau y Quirk, 2014). Asimismo, mientras que al inicio del estudio del compromiso académico se mencionaba que este era parte de un modelo de dos factores, investigaciones posteriores mencionan que es un modelo multidimensional que posee cuatro componentes (Appleton, Christenson y Furlong, 2008; Reeve y Lee, 2014; Unrau y Quirk, 2014).

Los componentes del compromiso son distintos, pero se encuentran relacionados, y son: cognitivo, conductual, agente y emocional (Reeve y Lee, 2014, Skinner et al., 2009a). El compromiso cognitivo se refiere a las estrategias profundas que los estudiantes utilizan para aprender (Fredricks et al., 2004). El compromiso conductual¹ se caracteriza por los esfuerzos de los estudiantes para aprender y posee indicadores más observables tales como la persistencia y la atención de los alumnos (Carter et al., 2012). El compromiso agente, el cual ha sido recientemente incluido como componente del compromiso académico, se refiere a la participación activa del estudiante, como realizar preguntas durante una clase (Reeve y Lee, 2014; Unrau y Quirk, 2014). Finalmente, el compromiso emocional resalta la presencia de emociones positivas, tales como el interés y la alegría en el aula, y la ausencia de emociones negativas, como la ansiedad y la tristeza (Appleton et al., 2008; Reeve y Lee, 2014).

A nivel nacional, se han realizado escasos estudios sobre el compromiso académico. Entre ellos se encuentra la investigación realizada por Dammert (2017), a estudiantes de cuarto y quinto de primaria, la cual evidencia que el estilo motivacional docente que apoya a la autonomía se asocia de forma positiva con el compromiso agente y conductual. Asimismo, la investigación de Ferreyra (2017) realizada en estudiantes de la carrera de Administración mostró que la percepción sobre el apoyo a la autonomía del docente se relaciona con la motivación autónoma y el compromiso agente y conductual hacia el aprendizaje. Además, se realizó una investigación en adolescentes peruanos en la que se explicaba la relación entre el estilo motivacional del docente y el compromiso académico y las estrategias de evitación (Pérez-León, 2016).

A nivel internacional, se han realizado más estudios acerca del compromiso académico y su relación con el desempeño académico (Furrer y Skinner, 2003; Klauda y Guthrie, 2015; Newmann, 1992; Singh, Granville y Dika, 2002; Suárez-Orozco, Pimentel y Martín, 2009; Wang y Eccles, 2013). Ello debido a que el compromiso académico es un proceso clave que predice los resultados educativos de estudiantes del nivel primario y

¹ Cabe resaltar que, para la presente investigación, se evaluará únicamente el compromiso conductual, debido a que, considerando la edad de los participantes, la longitud de la prueba no debe ser muy extensa.

secundario (Damian, Stoeber, Negru-Subtirica y Băban, 2017). En efecto, diversas investigaciones han demostrado que existe una relación positiva entre el compromiso y el desempeño académico en alumnos de primaria y secundaria (Fredricks et al., 2004; Wang y Holcombe, 2010). Una investigación realizada con estudiantes de secundaria de Estados Unidos evidencia que el compromiso académico, proveniente de la percepción de un clima académico que apoya a la autonomía, predice un rendimiento académico positivo (Reyes, Brackett, Rivers, White y Salovey, 2012).

En contraste, la falta de compromiso hace referencia a la ausencia de esfuerzo y persistencia (Skinner, Kindermann y Furrer, 2009a). Asimismo, este refleja estados motivacionales inadaptados, puesto que se encuentra compuesto por comportamientos y emociones negativas (Skinner et al., 2008). De la misma manera, la falta de compromiso académico es también una variable multidimensional, compuesta por los componentes conductual, emocional, cognitivo y agente (Skinner et al., 2009b).

En primer lugar, la falta de compromiso del componente conductual incluye renunciar, ser pasivo, distraerse y estar mentalmente desconectado (Skinner et al., 2008). En segundo lugar, el componente emocional de la falta de compromiso implica el aburrimiento, la frustración, la tristeza, el desinterés, la vergüenza, la culpa y la preocupación o ansiedad (Skinner et al., 2009b). En tercer lugar, se encuentra la falta de compromiso del componente cognitivo y hace referencia a la falta de estrategias de aprendizaje o al uso desorganizado de estas (Jang, Kim y Reeve, 2016). Finalmente, la falta de compromiso agente implica que el estudiante se conforma con el entorno en que se encuentra, es decir, no posee la disposición de cambiarlo (Jang et al., 2016).

En el contexto escolar, se ha observado que tanto los predictores del perfeccionismo como del compromiso académico se relacionan a procesos motivacionales (Jang, 2008; Mouratidis y Michou, 2011; Stephan, Caudroit, Boiché y Sarrazin, 2011). Una teoría que permite entender dicha relación es la Teoría de la Autodeterminación, puesto que brinda una perspectiva sobre la motivación humana y la personalidad a través de una metateoría organísmica y diversas investigaciones empíricas que la respaldan (Ryan y Deci, 2000a).

Así, la Teoría de la Autodeterminación postula que la motivación posee un origen en las necesidades psicológicas básicas (Ryan y La Guardia, 2000). Estas son explicadas por la Teoría de Necesidades Psicológicas Básicas², siendo la autonomía, la competencia y la

² Esta forma parte de una de las mini teorías de la Teoría organísmica de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2000b)

relación parte de las necesidades psicológicas básicas del ser humano (Ryan y La Guardia, 2000). La necesidad de autonomía hace referencia a experimentar la libertad para elegir (Ryan, 1995). La necesidad de competencia se entiende como la experiencia de esfuerzo para producir los resultados deseados (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe y Ryan, 2000). La necesidad de relación se refiere a la sensación de pertenencia y de que uno se encuentra conectado con las personas significativas de su vida (Vansteenkiste y Ryan, 2013).

Por un lado, la satisfacción de dichas necesidades se vincula con la motivación intrínseca (Deci y Vansteenkiste, 2004; Ryan y Deci, 2000b). Esta se refiere a realizar una actividad por motivos internos; es decir, porque se percibe satisfacción al realizarse, y no por razones instrumentales o por consecuencias externas (Ryan y Deci, 2000b). Se basa en el interés natural y propio de las personas en actividades que brindan novedad y desafío, y no requieren de recompensas externas (Deci y Ryan, 2010). De esta manera, la motivación intrínseca incentiva la espontaneidad y curiosidad, e involucra procesos de exploración (Vansteenkiste y Ryan, 2013). Así, se realiza una actividad por los sentimientos positivos que esta trae y por la satisfacción de competencia, autonomía y, si es una actividad que incluye a otros, la satisfacción de relación (Deci y Ryan, 2008). Por estos motivos, la motivación intrínseca se relaciona a una mayor calidad de compromiso, a la persistencia y a estrategias de aprendizaje profundas (Benware y Deci, 1984; Ryan y Deci, 2000b).

Por otro lado, un ambiente controlador se asocia a la frustración de las necesidades psicológicas básicas (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch y Thøgersen-Ntoumani, 2011). Ante dichos contextos y cuando las actividades no producen disfrute, satisfacción o desafío por sí mismas, se requiere de la motivación extrínseca³ para efectuarlas (Ryan y Connell, 1989; Deci y Ryan, 2008). Así, la actividad no es suficiente para que la persona pueda ejecutarla, sino que necesita obtener resultados independientes a esta (Ryan y Deci, 2000b). De esta manera, las investigaciones consideran que la motivación extrínseca es un proceso externo y controlador (Deci y Ryan, 2000a). Este tipo de motivación se considera extrínseca, debido a que se cumplen con demandas específicas que no son realizadas de forma voluntaria (Ryan y Connell, 1989). Sin embargo, y a diferencia de la motivación intrínseca, a través de la internalización, los grados de control podrían variar e incorporar ciertos niveles de autonomía (Deci y Ryan, 2010; Ryan y Deci, 2002).

³ Se hace referencia a la motivación de menor calidad, la cual incluye a la regulación externa e introyectada (Ryan y Deci, 2000a), las cuales serán explicada posteriormente

En ese sentido, la internalización es entendida como el proceso por el cual se asimilan las demandas externas, por lo cual se involucran procesos internos de regulación (Ryan y Deci, 2000a). El tipo de regulación con menores niveles de autonomía es la regulación externa (Ryan y Deci, 2000b). En primer lugar, esta abarca comportamientos que son realizados por un refuerzo externo o una contingencia (recompensas y castigos) (Ryan y Deci, 2002; Rigby, Deci, Patrick y Ryan, 1992). En segundo lugar, se encuentra la regulación introyectada, en la cual la persona tiene presiones internas, por lo cual actúa a partir de la vergüenza, culpa, o para mostrar su valía personal. De esta manera, realiza una acción que no acepta como propia y no internaliza el valor de la acción de forma completa (Ryan y Deci, 2002). Esta posee un carácter aversivo, dado que se caracteriza por la compulsión interna que lo obliga a realizar una acción en contra de su voluntad, es decir, que originalmente no quiere realizar (Rigby et al., 1992). En una investigación, se observa que los estudiantes de una lengua extranjera que poseían una motivación introyectada en el área académica sentían mayores niveles de ansiedad y poseían estrategias cognitivas poco profundas de aprendizaje en el estudio de una segunda lengua (Nikoopour, Salimian y Farsani, 2012).

En cuanto a la regulación internalizada que posee mayores niveles de autonomía se encuentra la regulación identificada⁴ (Rigby et al., 1992). En esta, la persona logra identificarse con la importancia que una actividad tiene para sí misma, por lo cual, pese a que no considere que la actividad es interesante, reconoce su significado y valor (Ryan y Deci, 2000a; Ryan y Deci, 2000b). En efecto, en una investigación realizada por Jang (2008) en estudiantes estadounidenses de pregrado se encontró que la regulación identificada, junto con la justificación de la tarea, fomentaban el compromiso profundo de los estudiantes en una tarea y, por tanto, su aprendizaje. Asimismo, existe un cuarto tipo de regulación llamada regulación integrada⁵ que también posee un carácter autónomo y los valores con los que la persona se identifica se integran por completo (Deci y Ryan, 2010). Cabe resaltar que mientras las regulaciones externa e introyectada componen la motivación controlada, las regulaciones internalizada e integrada componen la motivación autónoma (Ryan y Deci, 2000a).

⁴ Este tipo de regulación tiene una mayor calidad, por lo cual predice que el comportamiento va a tener una mayor duración (Rigby et al., 1992).

⁵ Cabe resaltar que esta no será tomada en cuenta en el presente estudio, debido a que, a nivel empírico, se estudia la regulación integrada como parte de la regulación identificada. Asimismo, investigaciones similares no evalúan la regulación integrada (Ferreyra, 2017).

En cuanto a la relación entre el perfeccionismo y la motivación, la literatura menciona que las personas con un perfeccionismo maladaptativo suelen estar motivadas por el miedo al fracaso (Hamacheck, como se citó en, Frost y Marten, 1990). Asimismo, en un estudio realizado con estudiantes de pregrado francocanadienses, se evidenció que el perfeccionismo adaptativo predijo de forma positiva la motivación académica autónoma, lo cual predijo también de forma negativa las dificultades de ajuste psicológico; mientras que el perfeccionismo maladaptativo predijo positivamente la motivación académica controlada, que a su vez predijo de forma positiva las dificultades en el ajuste psicológico (Miquelon et al., 2005). Asimismo, un estudio realizado a adolescentes atletas griegos muestra que, mientras la dimensión adaptativa de estándares personales se relaciona con la motivación autónoma, el perfeccionismo maladaptativo se asocia a la regulación controlada (Mouratidis y Michou, 2011).

En cuanto al compromiso académico, este se relaciona con una forma de motivación autónoma (Singh, Granville y Dika, 2002; Walker, Greene y Mansell, 2006). Ello se evidencia en un estudio con estudiantes de secundaria (séptimo grado) de diversas escuelas y origen étnico, en el cual se encontró que la motivación intrínseca se relaciona con el compromiso académico y que ambos predicen un mejor desempeño escolar (Klauda y Guthrie, 2015). Asimismo, en otra investigación con estudiantes escolares estadounidenses se observa que cuando los profesores apoyan la autonomía de los alumnos, permite que estos adopten formas más autónomas de motivación y ello se relaciona también a un mayor compromiso académico (Kiefer, Alley y Ellerbrock, 2015). Además, un estudio muestra que la falta de compromiso académico se relaciona con la frustración de las necesidades psicológicas básicas y la dificultad de adaptación en la escuela (Marchand y Skinner, 2007). En adición a ello, los niños que se sienten desconectados con sus padres poseen más dificultades para comprometerse en el área académica; por lo cual se aburren, preocupan y frustran con facilidad (Furrer y Skinner, 2003). Por último, se observa que cuando los niños poseen una calidad más baja de motivación, disminuye su nivel de compromiso (Eccles, Wigfield y Schiefele, como se citó en Furrer y Skinner, 2003).

Como se observa en distintas investigaciones, existe una asociación importante entre los elementos motivacionales del alumno y su desempeño y bienestar psicológico en el aula (Miquelon et al., 2005). Por ello, los estudios de motivación y educación se han enfocado en analizar qué aspectos influyen en la motivación de los alumnos. Por un lado, se observan actores directos en las aulas que influyen el compromiso y desempeño de los alumnos, como son los profesores. Así, por ejemplo, los estudios muestran que un estilo motivacional

docente que apoya a la autonomía repercute de forma positiva en la calidad motivacional de los alumnos de secundaria; permitiendo así que estos se comprometan con sus cursos (Dammert, 2017; Klem y Connell, 2004; Haerens et al., 2015).

Por otro lado, se han investigado a otros actores que no se encuentran presentes en las aulas, pero cuya participación en la motivación y desempeño de los alumnos ha sido fundamental: los padres. En efecto, diversos estudios se han enfocado en analizar la relación entre las prácticas de crianza y el efecto que tienen en la motivación (Skinner, Zimmerman-Gembeck, Connell, Eccles y Wellborn, 1998). Se ha encontrado, principalmente, que las prácticas de crianza que apoyan la autonomía estimulan el compromiso de una actividad; mientras que las prácticas de crianza controladoras minan la motivación de los hijos (Roth, Assor, Niemiec, Ryan y Deci, 2009).

Así, en cuanto a la crianza que apoya la autonomía, esta implica la promoción de valores, tomando en cuenta la perspectiva del niño y sus sentimientos, la crítica y el pensamiento propio (Roth, 2008). La Teoría de la Autodeterminación define la práctica parental de apoyo a la autonomía (ASP) como el conjunto de prácticas de crianza que estimulan el comportamiento de los hijos en función a sus verdaderos valores e intereses personales (Deci y Ryan, 2000a; Soenens, Vansteenkiste, Lens, Luyckx, Goossens, Beyers y Ryan, 2007).

En un estudio, se plantea que esta práctica parental está relacionada a resultados positivos en el área académica, puesto que promueve el desarrollo de recursos de motivación intrínseca (Grolnick, Ryan y Deci, 1991). Ello, a su vez, permite una mayor calidad de compromiso en la actividad. En efecto, se observa en diversas investigaciones que la ASP conlleva a un mayor compromiso académico, el disfrute del aprendizaje, un mayor rendimiento académico, entre otros (Deci, Eghrari, Patrick y Leone, 1994; Roth et al., 2009; Roth, Assor, Kanat-Maymon y Kaplan, 2007; Soenens y Vansteenkiste, 2005).

Por otro lado, existen otras prácticas controladoras de crianza que suponen la manipulación de los niños, tales como la aceptación condicional parental (ACP). Esta se define como aquella práctica de crianza en la que los padres hacen que su afecto dependa de que el comportamiento de los niños vaya acorde a sus expectativas y deseos (Assor, Roth y Deci, 2004). Además, estas son conceptualizadas como cualidades específicas de un dominio (Assor et al., 2004). Por ejemplo, si las expectativas de los padres están ligadas al contexto académico, estos podrían esperar que sus hijos obtengan un rendimiento académico superior al promedio.

Asimismo, la ACP se expresa en dos formas distintas: positiva y negativa (Assor, Kanat-Maymon y Roth, 2014). Por un lado, la aceptación condicional positiva parental (ACP) involucra brindar más afecto, calidez, respeto y aceptación a los hijos cuando estos cumplen con las expectativas o deseos de los padres (Kanat-Maymon, Roth, Assor y Reizer 2012).

Sin embargo, esta demostración de afecto no implica una retroalimentación positiva, dado que la ACP implica que el valor del otro como persona y el amor de sus padres depende de si su comportamiento cumple o no las expectativas que estos tienen (Assor et al., 2014). Por tanto, se experimenta que el amor y la aceptación de los padres son temporales y se necesita cumplir sus expectativas para obtenerlos (Kanat-Maymon, Roth., Assor y Raizer, 2015). Asimismo, existen investigaciones que relacionan la ACP con el exceso de esfuerzo en cuanto a los estudios, el compromiso estresante y rígido, una regulación supresora de emociones y con la introyección de las expectativas de los padres en el área académica (Assor y Tal, 2012, Assor et al., 2014).

En cuanto a la aceptación condicional negativa parental (ACN), esta involucra brindar menos afecto cuando el niño no cumple con dichas expectativas (Assor et al., 2014). Asimismo, esta ha sido asociado a efectos perjudiciales sobre los hijos tales como una baja calidad del rendimiento, menores niveles de bienestar, baja autoestima y una regulación superficial (Assor et al., 2014; Kanat-Maymon et al., 2012). Además, investigaciones han encontrado que la ACN predice sentimientos de resentimiento hacia los padres que, posteriormente, predicen la inadecuada regulación de emociones negativas, la falta de compromiso académico, la desmotivación, es decir, la falta de motivación para realizar una actividad, y una regulación controlada (Deci y Ryan, 2010; Roth et al. 2009).

Según la teoría de la Autodeterminación, la compulsión interna es un indicador de la regulación introyectada (Ryan y Deci, 2000b). Así, la ACP (tanto positiva como negativa) predice la regulación introyectada que, a su vez, predice sentimientos de culpa, vergüenza y comportamientos que buscan la evaluación positiva de los otros (Assor et al., 2014; Roth, et al., 2007). Ello se puede observar en una investigación con estudiantes de pregrado, cuyos resultados mostraron que la ACP estimulaba la compulsión interna para cumplir con los deseos de los padres, lo cual llevó a la realización de comportamientos de acuerdo con las expectativas de sus padres (Assor, Roth y Deci, 2004).

Un estudio realizado por Chirkov y Ryan (2001) en adolescentes rusos y estadounidenses refiere que el apoyo a la autonomía o control por parte de padres y maestros se asocia de forma significativa con el rendimiento académico y el desarrollo de recursos

internos de los alumnos. En efecto, las prácticas de crianza se relacionan de forma indirecta no sólo con el rendimiento académico, sino también de forma directa con el desarrollo de actitudes, motivos y resultados de la evaluación propia que facilitan el cumplimiento de las demandas sociales y cognitivas de la escuela (Grolnick y Ryan, 1989). De esta manera, variables tales como la autorregulación, competencia, estrategias de aprendizaje, perfeccionismo y compromiso académico han sido fuertemente estudiadas por la academia; y relacionadas con las prácticas parentales mencionadas anteriormente (ACP y ACN) de forma negativa y positiva respectivamente (Grolnick y Ryan, 1989).

Es importante destacar que la ACP ha sido relacionada con el compromiso académico enfocado en las notas (Assor et al., 2004; Assor et al., 2014). Así, mientras la ACP se relaciona con el compromiso académico enfocado en las notas y denota un compromiso superficial; la ACN muestra una falta de compromiso académico (Assor et al., 2014). Sin embargo, aún no existen estudios que evidencien la relación entre los componentes del compromiso académico y el ACP. Por el contrario, existen estudios que evidencian que la relación con los padres, es decir, los sentimientos de conexión con los padres que generan aceptación o la falta de ella se encuentran asociados con el compromiso académico conductual y la falta de compromiso académico conductual respectivamente (Furrer y Skinner, 2003).

Se han realizado escasos estudios que comparen estas dinámicas de crianza y los efectos que estas tienen en el interés del alumno en el involucramiento de la actividad académica y su desempeño en el aula (ej: Roth y Assor, 2012; Roth et al., 2009). Asimismo, escasas investigaciones se han realizado en el contexto académico escolar con la relación entre las prácticas de crianza y sus efectos en el perfeccionismo y compromiso académico o la falta de este (ej: Furrer y Skinner, 2003).

A partir de ello, la presente investigación tiene como propósito estudiar la relación entre la percepción de prácticas de crianza (ACP, ACN y apoyo a la autonomía), tipos de motivación (autónoma y controlada), perfeccionismo (adaptativo y maladaptativo) y el compromiso académico (compromiso emocional y falta de compromiso emocional) en estudiantes de tercero, cuarto y quinto de secundaria. Cabe resaltar que, para los fines de esta investigación, se estudiará únicamente las prácticas de crianza maternas.

Así, se espera encontrar una relación positiva de la ACN y de la ACP con el perfeccionismo maladaptativo y con la falta de compromiso emocional y esta relación estará mediada, para ambas variables parentales, por la motivación controlada. Es importante destacar que diversas investigaciones demuestran que el efecto de la ACN usualmente es

mayor que el efecto de la ACP (Roth et al., 2009). Por lo tanto, y en consistencia con la evidencia empírica, se esperará que el efecto de la ACN sea mayor que el efecto que tendrá la ACP. Esta relación se presentará de esta manera debido a que la ACN es más amenazadora e intrusiva al implicar el retiro del afecto a los hijos (Roth et al., 2009), lo cual tiene como consecuencia costos psicológicos más fuertes (Kanat-Maymon et al., 2015). Además, se espera encontrar que la relación entre la percepción de apoyo a la autonomía por parte de los padres se relacione negativamente con el perfeccionismo maladaptativo y la falta de compromiso emocional.

Adicionalmente, se espera que la relación entre la percepción de apoyo parental a la autonomía y el perfeccionismo adaptativo y el compromiso emocional sea positiva y que esta relación se encuentre mediada por la motivación autónoma. Asimismo, se espera encontrar una relación negativa de la ACN y de la ACP con el perfeccionismo adaptativo y con el compromiso emocional, siendo estas relaciones mediadas por la motivación controlada. Finalmente, el objetivo específico de la presente investigación es analizar las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados en el estudio.

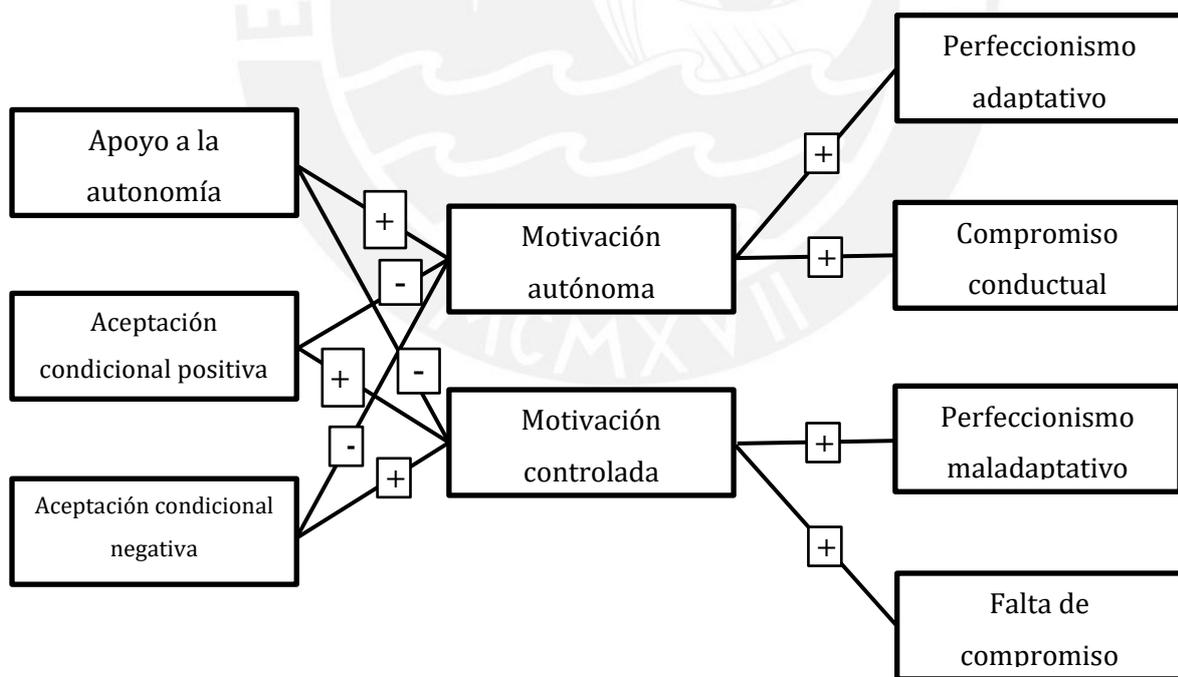


Figura 1. Modelo esperado de las relaciones entre las variables tomadas en cuenta para la presente investigación.

Método

Participantes

Los participantes de la investigación fueron 484 alumnos (55.6% mujeres, N=269; 43.2% hombres, N=209) con una edad promedio de 13.97 (DE=1.59) de dos instituciones educativas privadas mixtas del Callao. Dichos estudiantes se encontraban cursando losArnett, 2000; Papalia, Feldman y Martorell, 2012). Se seleccionaron dichos participantes a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia debido a la disponibilidad de acceso a la muestra (Fernández, Hernández y Baptista, 2010). Para seleccionar los participantes de la investigación, se contó con un criterio único de inclusión: poseer una figura materna clara.

Con respecto al distrito en el que vivían, el 86% de los participantes vivía en el Callao (N=416), el 0.4% en Cercado de Lima (N=2), el 0.2% en La Molina (N=1), el 1.4% en Lima (N=7), el .4% en Pueblo Libre (N=2), el 0.2% en San Juan de Lurigancho (N=1), el 0.8% en San Martín de Porres (N=4) y el 5% en San Miguel (N=24). En cuanto al número de hermanos, el 82.2% de los alumnos reportó que tenía hermanos (N=397) y el 17.8% reportó que no tenía hermanos. Además, el 34.3% de los estudiantes que tenían hermanos mencionaron que son hermanos menores (N=159), el 16.4% eran los hermanos del medio (N=76), el 33.3% que eran los hermanos mayores (N=154) y uno de los participantes marcó que tenía 5 hermanos. Con relación a las personas con quienes vivían, el 13.8% de los estudiantes vivía con su mamá y papá (N=66), el 52.1% vivía con su mamá, papá y hermanos, el 12.7% vivía con su mamá (N=61), el 2.7% vivía con su papá (N=13), el 14.8% vivía con su mamá y hermano/as (N=71), el 2.7% vivía con su papá y hermano/as (N=13), y la composición familiar del 1.3% de los estudiantes era diferente a las opciones brindadas (N=6). Por un lado, el .8% reportó que su madre había fallecido (N=4), el 98.8% mencionó que su madre no había fallecido y el .4% no marcó (N=4).

En relación con el grado de instrucción, el 0.2% de los estudiantes reportó que su mamá no había completado la primaria (N=1). Además, el 0.2% manifestó que su mamá había terminado la primaria (N=1), el 5.3% que su madre poseía secundaria incompleta (N=24), el 17.8% que su madre tenía secundaria completa (N=80), el 4% que su mamá no completó sus estudios en el instituto(N=18), el 17.8% manifestó que su mamá completó sus estudios en el instituto (N=80), el 16.2% reportó que su mamá no completó sus estudios en la universidad (N=73), el 20.2% reportó que su madre finalizó sus estudios universitarios

(N=91), finalmente, el 18.2% manifestó que su mamá completó sus estudios superiores (N=82).

En cuanto a las consideraciones éticas, se conversó con las autoridades de los colegios (directores, coordinadores académicos y el equipo de docentes del área de inglés). A ellos se les informó los objetivos del estudio, la naturaleza de la investigación y sus características, y se les aseguró que la participación de los estudiantes sería voluntaria, estrictamente anónima y utilizada bajo fines académicos exclusivamente. Además, se les entregó una carta formal sobre la investigación con toda la información que se les brindó en las reuniones (ver Apéndice B). Asimismo, se les mencionó que, si así lo deseaban, se les podría entregar un documento informativo para que informen sobre la investigación a los padres de familia o un consentimiento informado previo (ver Apéndice C). Cabe resaltar que, ambos colegios tenían la potestad de realizar investigaciones si lo consideraban pertinente. Uno de los colegios escogidos solicitó el documento informativo para los padres, mientras que la otra institución mencionó que no era necesario.

Es importante mencionar que se realizó un asentimiento informado oral y escrito con los alumnos. Así, se explicó el carácter anónimo y voluntario de la participación, los objetivos del estudio, la posibilidad de retirarse de la investigación, si así lo deseaban, y se enfatizó que pueden realizar preguntas si hay algo que no quedaba claro. Finalmente, se realizó una devolución grupal de los resultados a las autoridades de los colegios seleccionados para la investigación.

Medición

Para la medición de las variables, se utilizaron instrumentos de auto reporte. Estos instrumentos son en castellano y contaban con evidencias de validez y confiabilidad en el contexto peruano, a excepción de uno, el cual fue traducido y adaptado para la presente investigación. Asimismo, se empleó la calificación de dichos instrumentos a través de una escala tipo Likert del 1 al 5. En esta, el 1 significa “Totalmente en desacuerdo” y el 5, significa “Totalmente de acuerdo”. A continuación, se describen los instrumentos empleados para medir las variables que se mencionaron anteriormente.

Instrumentos

Ficha de datos sociodemográficos. Se diseñó un cuestionario (ver Apéndice A) para conocer las características de los participantes para los propósitos del presente estudio. En el mismo, se solicitó los siguientes datos: sexo, edad, distrito de residencia, grado académico,

número de hermanos, el grado de instrucción de sus padres y si su mamá o papá habían fallecido.

The Short Form of the Revised Almost Perfect Scale (Rice, Richardson y Tueller, 2014). Esta es una versión reducida de la versión original “*The Revised Almost Perfect Scale*” creada por Slaney, Mobley, Trippi y Abbey (2001) para medir el perfeccionismo tanto adaptativo como maladaptativo. La versión reducida de esta escala (Rice et al., 2014) posee dos subescalas: Discrepancia (también llamada perfeccionismo maladaptativo) y Estándares (la cual hace referencia al perfeccionismo adaptativo), las cuales contienen 4 ítems cada una.

En la escala reducida, por un lado, se realizó un análisis factorial confirmatorio para evidenciar la validez del instrumento. Éste mostró un modelo de dos factores que consistían en cuatro ítems para el factor de Estándares y cuatro ítems para el factor de Discrepancia. Este modelo mostró buenos índices de ajuste: $\chi^2(19, N = 749) = 68.52, p < .0001, CFI = 0.97, RMSEA = 0.059[0.044, 0.074]$. Asimismo, las cargas factoriales de los ítems fueron significativas ($p < .001$). Por otro lado, se realizó un análisis de confiabilidad a través del alfa de Cronbach. Éste mostró que tanto el factor de Estándares como el de Discrepancia fueron significativos: $\rho = 0,87$ y $\rho = 0,84$, respectivamente. Además, la correlación entre ambos factores fue: $-.16 (p < .001)$, lo cual muestra que estas estimaciones fueron similares a la correlación entre ambos factores basada en los resultados de la escala original (Rice et al., 2014).

La versión reducida de la escala fue traducida al castellano y adaptada al contexto peruano para una investigación realizada con 150 estudiantes de pregrado de la carrera de Música en universidades peruanas (Herrera, Matos y Gargurevich, 2019). En dicha investigación, se midió la confiabilidad del instrumento a partir de los valores del alfa de Cronbach, los cuales mostraron que, tanto el factor de Discrepancia ($\alpha=.73$) como el factor de Estándares ($\alpha=.77$), obtuvieron valores adecuados, es decir, superiores a .70 (Cervantes, 2005).

Esta versión utilizó ocho ítems de la versión original (de 23 ítems), y al igual que la escala elaborada por Rice y colaboradores (2014) posee dos subescalas: Discrepancia y Estándares. Por un lado, el factor de Discrepancia posee cuatro ítems que miden la autocrítica o las preocupaciones perfeccionistas negativas (ej: “No me siento satisfecho de lo que hice pese a que puse mi mayor esfuerzo”). Por otro lado, el factor de Estándares posee cuatro ítems que miden las expectativas de desempeño o esfuerzos perfeccionistas (ej: “Tengo elevados estándares respecto a mi desempeño en las clases de música”).

Escala de Autorregulación Académica-Revisada (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx y Lens, 2009). Esta escala es utilizada para la medición de la motivación de los estudiantes en su involucramiento con un curso y fue adaptada por Vansteenkiste y colaboradores (2009) en 881 estudiantes belgas de secundaria de dos escuelas. La versión original de esta prueba se denominó *The Academic Self-Regulation Scale*, y fue elaborada por Ryan y Cornell (como se citó en, Vansteenkiste et al., 2009). Ambas escalas se componen por 16 ítems, los cuales refieren a los motivos que tienen los alumnos para estudiar, y se agrupan en dos factores: motivación controlada y motivación autónoma (cada una con 8 ítems). Mientras que la primera abarca la regulación introyectada (4 ítems) y la regulación externa (4 ítems); la segunda se compone por la regulación intrínseca (4 ítems) y la regulación identificada (4 ítems).

Para analizar la validez factorial de la versión revisada elaborada por Vansteenkiste y colaboradores (2009), se realizó un análisis factorial exploratorio con rotación Promax, puesto que ambos tipos de motivación poseían una relación inversa en estudiantes belgas de séptimo y doceavo grado. Tanto la motivación controlada como la motivación autónoma mostraron autovalores Eigen mayores a 1, los cuales explicaron el 48% de la varianza total. Cabe resaltar que, los ítems de ambos factores mostraron cargas factoriales mayores a .40. En cuanto a la confiabilidad de los factores, se evidenció una alta consistencia interna, debido a que se encontraron coeficientes de alfa de Cronbach mayores a .70 tanto para la motivación autónoma, siendo esta de .87, como para la motivación controlada, siendo esta de .72.

La versión empleada en esta investigación fue la de Mixán (2015). Se realizó una adaptación lingüística de la escala del inglés (idioma original) al castellano con 221 estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. Así, se tiene también 16 ítems, de los cuales 4 corresponden a la regulación introyectada, 4 a la regulación externa, 4 a la regulación identificada y 4 a la regulación intrínseca. Un ejemplo de la regulación introyectada es “Porque quiero que otras personas piensen que soy inteligente”; de la regulación externa, “Porque eso es lo que otros (ej. padres, amigos) esperan que yo haga”; de la regulación intrínseca, “Porque estoy altamente interesado en hacer esto”; y de la regulación identificada, “Porque esto es una importante meta de vida para mí”.

En cuanto la traducción del inglés al español, esta escala fue trabajada por tres jueces, quienes se encontraron 100% de acuerdo en las traducciones planteadas para 12 ítems, así en cuatro ítems, se obtuvo un 67% de acuerdo. A partir de ello, se realizaron los arreglos pertinentes para aplicar la escala. En cuanto a las evidencias de validez del constructo, se realizó un análisis factorial exploratorio que obtuvo un índice de Kayser-Meyer-Olkin

(KMO) de .78, y el test de esfericidad de Bartlett que obtuvo un resultado significativo ($\chi^2=1442.24$, $gl=120$, $p<.001$).

Asimismo, se analizó el gráfico de sedimentación de Catell, el cual corroboró que la escala poseía dos factores: motivación autónoma y motivación controlada. Estos explicaron el 45.98% de la varianza total, siendo un 27.94% proveniente de la motivación autónoma y un 18.04% proveniente de la motivación controlada. Asimismo, mientras los ítems de la motivación autónoma obtuvieron una carga factorial entre los valores .55 y .78, los ítems de la motivación controlada obtuvieron una carga factorial entre los valores de .52 y .72. Finalmente, en cuanto a la confiabilidad de la escala, se obtuvieron coeficientes alfas de Cronbach del factor motivación autónoma de .83; y del factor de motivación controlada de .80.

Perceptions of Positive and Negative Parental Conditional Regard for the academic domain (Assor, Roth y Deci, 2004). Este instrumento sirve para evaluar la aceptación condicional parental enfocada en el área académica. Este fue adaptado en 169 estudiantes israelíes de 3ro de secundaria de dos escuelas a partir de la escala original denominada *Perceptions of Parental Conditional Regard Scale-Academics (PCRS-A)*, la cual fue elaborada por Assor, Roth y Deci (2004). Ello con la finalidad de permitir la distinción entre Aceptación Condicional Positiva Parental y la Aceptación Condicional Negativa Parental (Roth, Assor, Niemiec, Ryan y Deci, 2009).

La percepción de aceptación condicional positiva (ACP) y aceptación condicional negativa (ACN) incluyen 10 ítems para los padres y 10 ítems para las madres, siendo 5 ítems enfocados al ACP y 5 ítems enfocados al ACN. Un ejemplo de los ítems del ACP es “Siento que cuando estoy estudiando mucho, mi madre me aprecia mucho más de lo normal”, y un ejemplo del ACN es “Si me va mal en la escuela, mi madre me ignorará por un tiempo”. La calificación de estos ítems fue a través de una escala Likert de 6 puntos, donde 1 significa “Absolutamente falso” y 6 que significa “Absolutamente verdadero”.

Se realizaron análisis factoriales por separado para los ítems de padre y madre con rotación Varimax; en los cuales se distinguió entre la ACP y la ACN. Asimismo, se extrajeron dos factores con autovalores, los cuales fueron 3.5 y 5.6, respectivamente. Cabe resaltar que cada ítem cargó en el factor apropiado y las cargas estuvieron por encima de 0.61; representando en conjunto más del 64% de la varianza explicada. Con respecto a la confiabilidad, se encontró una gran consistencia interna debido a los valores de los alfas de Cronbach, los cuales fueron 0.84 y 0.92.

Para el presente estudio, la “Escala de Aceptación Condicional Parental Positiva y Negativa en el Dominio Académico” pasó por un proceso de adaptación lingüística. Para ello, se realizó la traducción y adaptación lingüística de los ítems del idioma inglés al español. Para recoger las evidencias de validez, las puntuaciones que fueron otorgadas por los siete jueces para todos los ítems se analizaron a partir del Índice de acuerdo (Escurrea, 1988). A partir de las sugerencias de los jueces, se realizaron las modificaciones pertinentes, sobre todo, a los ítems que obtuvieron un bajo Índice de acuerdo. Adicionalmente, se solicitó la colaboración de dos estudiantes de edades similares a las de la muestra, con el fin de garantizar la comprensión de la adaptación lingüística realizada al instrumento. Finalmente, se realizaron los análisis de validez y confiabilidad necesarios, los cuales serán reportados en la sección de Resultados.

Compromiso Conductual (Skinner, Kindermann, Connell y Wellborn, 2009). Para la medición del compromiso conductual se aplicó la subescala sobre compromiso conductual, la cual fue elaborada por Skinner, Kindermann, Connell y Wellborn (*Engagement versus disaffection with learning measure* - 2009, como se citó en, Reeve, 2013). Esta fue administrada a 336 alumnos de secundaria en colegios de Corea del Sur (Jang, et al., 2016) y en cuanto a las evidencias de confiabilidad, se encontró un alfa de Cronbach de .87, .91 y .93 en las tres mediciones que se realizaron durante un semestre académico, lo cual evidencia la consistencia interna del instrumento.

A partir de ello, en el presente estudio se utilizó la versión traducida al español, la cual fue validada para una investigación con 336 estudiantes universitarios que tomaban clases de ciencias o artes libres en una universidad privada de Lima Metropolitana (Matos, Reeve, Herrera y Claux, 2018). Esta subescala se compone por cinco ítems sobre el grado de interés de una persona sobre un curso en particular (ej: “Cuando estoy en este curso, pienso acerca de otras cosas”). Esta posee buenas evidencias de confiabilidad tanto en la primera como en la segunda aplicación (Matos et al., 2016). Se encontró una buena consistencia interna en la evaluación a comienzos del semestre y al finalizar el mismo ($\alpha=.73$ y $\alpha=.78$, respectivamente).

Falta de Compromiso Conductual (Skinner, Kindermann, Connell y Wellborn, 2009). Para realizar la medición de la falta de compromiso conductual se hizo uso de la subescala de “*Lack of Academic Behavioural Disaffection*”, originalmente elaborada por Skinner, Kindermann y Furrer (2009a). El instrumento fue empleado en una investigación longitudinal con 336 alumnos de secundaria en colegios de Corea del Sur (Jang et al., 2016). En cuanto a las evidencias de confiabilidad, se realizaron análisis para hallar el alfa de

Cronbach para las tres mediciones que se realizaron durante un semestre académico, los cuales fueron .79, .69 y .75, respectivamente.

Para el presente estudio, se utilizó la subescala de Falta de Compromiso Conductual, la cual fue traducida para una investigación que contaba con 336 estudiantes que tomaban clases de artes libres o ciencias de una universidad privada de Lima Metropolitana (Matos et al., 2016). Esta fue administrada en dos tiempos: al comienzo del semestre y al finalizar el mismo. Se realizó el análisis de confiabilidad, cuyo resultado mostró una buena consistencia interna a través de un alfa de Cronbach de .75 y .80 al inicio y final del semestre, respectivamente. Cabe resaltar que, la presente subescala posee cinco ítems enfocados en el involucramiento del alumno en un curso. Un ejemplo de ello es: “Cuando estoy en este curso, pienso acerca de otras cosas”.

“Percepción de Apoyo a la Autonomía” (Skinner, Johnson y Snyder, 2005). Esta es una subescala del cuestionario originalmente llamado *Parent as social context questionnaire* (PASCQ – Skinner et al., 2005), el cual contó con las áreas de Autonomía/Coerción, Estructura/Caos y Calidez/Rechazo. Se contó con 24 ítems distribuidos de forma igualitaria para cada área, es decir, que cada área contó con 4 ítems. Para los objetivos del presente estudio, se hizo uso de la subescala de apoyo a la autonomía.

Asimismo, se estudiaron las evidencias de validez y confiabilidad del PASCQ con una muestra de 3374 estudiantes entre los 13 y 18 años (Skinner et al., 2005). Para determinar sus propiedades psicométricas se realizó una comparación entre dos modelos: el de 3 dimensiones bipolares y el de 6 dimensiones unipolares. Ello mostró que el modelo de 6 dimensiones poseía un mejor índice de ajuste. Esto se probó en dos subgrupos de la muestra, los índices de este modelo en el primer subgrupo fueron: $\chi^2= 1313,39$, $gl=237$, $p<.001$, $GFI = .91$, los $AGFIs= .81$, $CMIN=5.54$, $RMSEA=.06$ y el “valor” de Hoelter’s=266; mientras que los índices en el segundo subgrupo fueron: $\chi^2= 1211,53$, $gl=237$, $p<.001$, $GFI=0.92$, $AGFI's= .90$, $CMIN=5.11$, $RMSEA=.06$ y el valor de Hoelter’s=277. En cuanto a la confiabilidad, el primer subgrupo obtuvo una carga factorial cuyos valores se encontraban entre .64 y .82, y el segundo subgrupo obtuvo una carga factorial que oscilaba entre los valores de .57 y .83.

Matos, Gargurevich, y Aedo (2017) encontraron evidencias de validez y confiabilidad de la traducción y adaptación de este instrumento al idioma español en 304 estudiantes de tercero, cuarto y quinto de secundaria de un colegio privado de Lima Metropolitana. Para la medición de la subescala de apoyo a la autonomía, se contó con 4 ítems, un ejemplo de ellos es: “Mis padres tratan de entender mi punto de vista”.

En cuanto a la validez de la misma, se obtuvo un KMO de .88 y los índices hallados en el Test de Esfericidad de Bartlett fueron significativos ($X^2 = 766.957$, $gl = 28$, $p < .001$). En esta se hallaron dos componentes, de los cuales el primero explicó un 47.74% de la varianza explicada y para el segundo, un 12.57% de la varianza. Asimismo, sus cargas factoriales estuvieron entre los valores de .67 y .80; por lo cual se considera que son significativos (Vallejo, 2013). En cuanto a confiabilidad, el alfa de Cronbach obtenido fue de .76, lo cual muestra un valor bueno y significativo (Aiken, 1994).

Procedimiento

En primer lugar, se realizó el proceso de adaptación y validación del instrumento de Aceptación Condicional Parental en el dominio académico. Para ello, se tradujo la escala del idioma original (inglés) al idioma español. De esta manera, se contó con la supervisión de una psicóloga bilingüe y experta en temas de motivación desde la teoría de la Teoría de la Autodeterminación para la traducción de cada ítem del instrumento. La propuesta que se obtuvo fue sometida a una evaluación de 7 jueces, los cuales son psicólogos expertos. Es importante destacar que, para ello, se solicitó su participación en la validación de la escala a través del correo electrónico. A través de este medio virtual, se enviaron los formatos de evaluación, en los que se indicó el grado de acuerdo o desacuerdo y las sugerencias pertinentes para cada ítem. A partir de ello, se realizaron las modificaciones pertinentes en los ítems. Cabe resaltar que los hallazgos de este proceso se encontraron en la sección de Resultados.

En segundo lugar, se realizó una prueba piloto con (2) de estudiantes, cuyas edades oscilan entre 12 y 15 años. Ello con la finalidad de conocer las recomendaciones de la aplicación de los instrumentos y si estos eran comprensibles.

En tercer lugar, se realizó el primer contacto con las autoridades de dos colegios particulares. A partir de ello, se realizaron reuniones con las autoridades de las instituciones educativas seleccionadas para la investigación, con la finalidad de brindarles la información correspondiente sobre el presente estudio. Una vez recibida la autorización de las autoridades, se pasó a coordinar las fechas, los horarios y los ambientes asignados para la aplicación de las pruebas.

El proceso de aplicación de la prueba se realizó en una sesión que tuvo una duración de 25 minutos aproximadamente. Los cuestionarios (Ficha de datos sociodemográficos, la Escala de Compromiso Conductual, la Escala de Falta de Compromiso Conductual, el

Cuestionario de Aceptación Condicional Parental en el dominio académico, *The Short version of the Almost Perfect Scale* y la subárea de Apoyo a la Autonomía del Cuestionario de los Padres como contexto social) fueron aplicados de forma conjunta en los salones de clase.

Análisis de datos

Los análisis correspondientes fueron llevados a cabo a través del programa Statistical Package for the Social Sciences [SPSS], versión 23, en los que se examinaron las propiedades psicométricas de los instrumentos empleados. Para el proceso de adaptación de los instrumentos, se calculó el Índice de acuerdo (Escorra, 1988). Para la validez de los instrumentos, se utilizó el test de esfericidad de Bartlett y los indicadores de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), los cuales comprobaron el grado de adecuación de los datos del análisis factorial. En cuanto a la confiabilidad, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach, el cual mostró la consistencia interna del instrumento.

Asimismo, se utilizaron los coeficientes de asimetría ($<|3|$) y curtosis ($<|10|$) para comprobar la normalidad de las variables (Tabla 1, apéndice D) (George y Mallery, 2010). Posteriormente a ello, se realizaron los análisis descriptivos, los cuales comprenden las medias (o medianas), las desviaciones estándar y correlaciones entre las variables empleadas. Por último, se utilizó el programa Lisrel para realizar un *path analysis*, el cual permite encontrar la relación de dependencia entre las variables de un modelo hipotetizado (Pérez, Medrano y Rosas, 2013). De esta manera, se exploró la relación y los efectos estadísticos de los factores contextuales, variables motivacionales y factores personales de los participantes.

Resultados

El presente estudio tiene como objetivo conocer las razones y condiciones por las cuales los alumnos de secundaria se interesan en el curso de inglés y establecen metas altas. A continuación, se muestran las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados para realizar la medición de la percepción de las prácticas de crianza materna, la motivación académica, el compromiso conductual estudiantil y el perfeccionismo.

Análisis preliminares: propiedades psicométricas de los instrumentos

En esta sección se mostrará las evidencias de análisis de validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados. Asimismo, se presentará las pruebas de normalidad de las variables de la investigación y los resultados correspondientes.

Evidencias de validez de contenido: adaptación lingüística

La “Escala de Aceptación Condicional Parental Positiva y Negativa en el Dominio Académico” se tradujo desde la versión del cuestionario del inglés (idioma original) al español. La adaptación lingüística del instrumento fue evaluada a través del índice de Acuerdo (Escurra, 1988) como parte del proceso de criterio de jueces (Tabla 2, ver Apéndice E), el cual estuvo conformado por 7 jueces psicólogos, con buen dominio de inglés, y siendo la mayoría especialistas en temas de motivación. Posteriormente a ello, se realizaron las modificaciones pertinentes bajo la supervisión de una psicóloga especialista en temas de motivación y se leyó dicha versión de la escala con dos participantes: un alumno de 15 años y una alumna de 12 años que se encontraban en los grados de segundo y cuarto de secundaria, respectivamente, con la finalidad de comprobar si habían comprendido los ítems. Se realizaron las modificaciones finales a partir de sus respuestas, siendo estas aprobadas por una psicóloga especialista.

Evidencias de Validez y Confiabilidad

Para analizar las propiedades psicométricas de los instrumentos, se recogieron evidencias de validez y confiabilidad. Con respecto a la validez, se realizaron análisis factoriales exploratorios a través de la factorización de ejes principales, con rotación Varimax. Para ello, se tomó en consideración que un valor estadísticamente bueno para la medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) debía ser superior a .70 y el Test de Esfericidad de Bartlett tenía que ser significativo, es decir, menor a .05 (Hutcheson y Sofroniou, 1999, como se citó en Field, 2009). Además, para que las cargas factoriales sean consideradas ideales en muestras mayores a 300 participantes, debían asumir un valor superior o igual a .298 (Field,

2009). Sin embargo, se tomaron en cuenta las cargas factoriales iguales a .20 ya que algunos autores también postulan que estos son valores aceptables (Kline, 2015).

A continuación, se presentan los resultados de validez y confiabilidad de los instrumentos empleados.

Escala de motivación académica: Se realizó un análisis factorial exploratorio a través de la factorización de ejes principales, con rotación Varimax, solicitando la extracción de dos componentes, siendo estos la motivación autónoma y la motivación controlada. En este, se encontró una gran medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO=.88$) y se evidenció que la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($X^2(120)=3507.095$, $p<.001$). Dichos resultados permitieron continuar con los análisis correspondientes. La extracción de componentes presentó autovalores superiores a 1, siendo estos 5,28 para el primer componente y 3,42 para el segundo componente. Asimismo, el gráfico de sedimentación de Cattell confirmó la existencia de dos factores, los cuales explicaron el 48.01% de la varianza total, siendo el primer componente el responsable de explicar el 28.93% de la varianza y el segundo componente el responsable de explicar el 19.08%. Con respecto a las cargas factoriales, el primer componente agrupó los ítems que explicaban la motivación autónoma, presentando un rango óptimo de cargas factoriales, entre .69 y .81. Además, el segundo componente agrupó los ítems que hacían referencia a la motivación controlada, los cuales poseen un rango adecuado de cargas factoriales, entre .43 y .69.

Escala de compromiso y falta de compromiso académico conductual: Se encontró un KMO óptimo (.83) y una prueba de esfericidad de Bartlett significativa ($X^2(45)=1300,029$, $p<.001$). Así, se realizó la extracción de dos componentes, empleando la factorización de ejes principales a través de la rotación Varimax. Dichos componentes mostraron autovalores superiores a 1, siendo estos 3.75 del primer componente y 1.35 del segundo componente. Ambos factores explicaron el 40.56% total de la varianza, en la cual el primero mostró el 20.98% de la varianza y el segundo componente el 19.57% adicional. Asimismo, el gráfico de sedimentación de Cattell confirmó la presencia de dos factores. En cuanto a las cargas factoriales, se observaron que estas fueron adecuadas al ser superiores a .32. Se agruparon 5 ítems relacionados al compromiso académico en el primer componente, los cuales muestran que las cargas factoriales se encuentran en el rango de .57 y .72; a excepción del ítem 6 (“Cuando estoy en este curso, participo en las discusiones que se dan en clase”), el cual obtuvo una carga factorial de .26. Sin embargo, debido a que cargaba de forma positiva en el factor que correspondía, se acordó mantener el ítem con la finalidad de no alterar la escala

original. En cuanto al segundo componente, se agruparon cinco ítems que hacen alusión a la falta de compromiso académico y evidencian cargas factoriales que se encuentran en el rango de .38 y .81.

Escala de Aceptación Condicional Parental Positiva y Negativa en el Dominio Académico. Se realizó un análisis de factorización de ejes principales exploratorio, con rotación Varimax, en el cual se solicitó la extracción de dos componentes, los cuales fueron Aceptación Condicional Negativa y Aceptación Condicional Positiva. Asimismo, se encontró un KMO óptimo (.93) y una Prueba de Esfericidad significativa ($X^2(45)=2524,671$, $p<.001$), lo cual permitió proseguir con la interpretación de resultados. De esta manera, se mostraron autovalores superiores a 1, siendo estos 5.55 para el primer factor y 1.15 para el segundo factor. Ambos factores explicaron el 58.80% de la varianza total, donde el primer componente (Aceptación Condicional Negativa, ACN) fue el responsable del 32.98% de la varianza total y el segundo componente (Aceptación Condicional Positiva, ACN) el 25.82% adicional. Además, el gráfico de sedimentación de Cattell evidenció la presencia de dos factores. Con respecto a las cargas factoriales del componente ACP, se observó que estas se encuentran en el rango de .65 y .84. Además, las cargas factoriales del componente ACN se encontraron en el rango de .57 y .69.

The Short Form of the Almost Perfect Scale Revised (Rice et al., 2014). Para las propiedades psicométricas de esta prueba, se realizó un análisis factorial exploratorio (factorización de ejes principales) con rotación Varimax. Se halló un KMO de buen valor ($KMO=.73$) y una prueba de esfericidad de Bartlett significativa ($X^2(28) = 553.412$, $p < .001$). Además, se registraron dos componentes cuyos autovalores fueron superiores a 1, siendo estos 2.41 y 1.58, respectivamente. Cabe resaltar que el gráfico de sedimentación de Cattell demostró la existencia de dos factores. Asimismo, se explicó el 34.1% de la varianza total, donde el factor Estándares explica el 22.29% de esta varianza, y el factor de Discrepancia explica el 11.78% adicional. La agrupación de ítems del primer componente sugiere que este se relaciona al factor Estándares y sus cargas factoriales se encuentran en el rango de .58 y .64. Asimismo, la agrupación de ítems del segundo componente se refiere a los cuatro ítems del componente de Discrepancia y sus cargas factoriales se encontraron en el rango de .29 y .68.

Subescala de Apoyo a la autonomía: se realizó un análisis factorial exploratorio (factorización de ejes principales). En este, se exhibió que el valor del KMO fue de .71, se observó que la Prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($X^2(6) = 388.836$ $p < .00$) y que el autovalor evidenciado fue mayor a 1 (2.16). Asimismo, se exhibió que este factor

explicaba el 41.01% de la varianza y sus cargas factoriales se encuentran en el rango de .36 y .79.

Para las evidencias de confiabilidad, se realizaron análisis con el método de consistencia interna para ambos componentes de las escalas. De esta manera, se debía obtener coeficientes alfa de Cronbach con un valor de al menos .70 para constructos psicológicos (Kline, 1999, como se citó en, Samuels, 2017) y una correlación total de elementos corregida superior o igual a .30 (Field, 2009).

Por un lado, los coeficientes alfa de Cronbach de las escalas utilizadas poseen un valor aceptable, es decir, poseen una consistencia interna aceptable; a excepción de la subescala de apoyo a la autonomía, la cual posee un coeficiente de .57. Si bien este valor no es ideal, un valor superior a .50 es suficiente para utilizarlo en términos de la investigación (Nunally, 1978, como se citó en, Field, 2009). Por otro lado, la correlación total de elementos corregida de los componentes de las escalas utilizadas posee valores ideales superiores a .30 (Field, 2009), a excepción de los ítems de las subescalas de compromiso conductual y perfeccionismo maladaptativo, los cuales poseen valores de .20 y .23, respectivamente. A pesar de ello, se mantendrán dichos ítems pues, según Kline (2015) estos valores (de al menos 0.20) aún se consideran aceptables.

Tabla 3

Coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach y correlaciones total de elementos corregidas de escalas de motivación académica, perfeccionismo, compromiso conductual, aceptación condicional parental.

Variables	Alfa de Cronbach	Rango de correlación total de elementos corregida
Motivación académica		
Motivación autónoma	.91	entre .65 - .76
Motivación ontrolada	.82	entre .40 - .62
Perfeccionismo		
Estándares	.71	entre .48 - .53
Discrepancia	.57	entre .33 - .45
Compromiso académico		
Compromiso conductual	.70	entre .50 - .58
Falta de compromiso conductual	.75	entre .42 - .58
Aceptación Condicional Parental		
Aceptación Condicional Positiva	.85	entre .61 - .71
Aceptación Condicional Negativa	.89	entre .64 - .82
Apoyo a la Autonomía		
Apoyo a la autonomía	.70	entre .31 - .60

Nota. *Se encuentran correlaciones totales de elementos corregidas superior a las ideales; con excepción de un ítem de la subescala de perfeccionismo maladaptativo que posee un valor de .23 y un ítem de la escala de compromiso académico que muestra un valor de .20, las cuales se consideran correlaciones aceptables por Kline (2015).

Análisis descriptivos:

Los análisis descriptivos realizados incluyen los resultados de las medias y desviaciones estándar, las cuales se presentan en la Tabla 2. Asimismo, se evidencian diferencias significativas entre las variables según el sexo y el grado. En cuanto a las diferencias de sexo, se observa que las mujeres poseen mayores niveles de motivación autónoma ($t(450.82)=-2.44, p<.05$), mientras que los hombres poseen mayores niveles tanto de motivación controlada ($t(417.83)=3.6, p<.001$) como de falta de compromiso conductual ($t(408.49)=2.44, p<.05$). Las diferencias, tanto significativas como no significativas, se muestran en la Tabla 4 (ver Apéndice F).

Con respecto a las diferencias significativas según el grado de los participantes, se realizó un análisis de varianza. La prueba de homogeneidad de varianzas de Levene permitió revisar los análisis a través de la prueba ANOVA. En este se evidencian diferencias significativas en las variables de ACP [$F(4,473)=6.19, p < .001$], ACN [$F(4,472)=3.06, p < .05$] y compromiso académico [$F(4,476)=2.52, p < .05$]. Las diferencias encontradas, con

respecto a estas variables, son a partir de 4to de secundaria, el cual posee diferencias significativas con la ACP, la ACN y el compromiso académico, en comparación con los grados de 1ro, 2do y 3ro de secundaria. Los estadísticos descriptivos de dichas variables y las comparaciones múltiples post hoc a través del análisis HSD de Tuckey se presentan en las tablas 5 y 6, respectivamente (ver Apéndice G).

A continuación, se muestran los análisis principales para examinar la relación entre las variables estudiadas.

Análisis principales: correlaciones y *path analysis*

Para examinar la relación entre las variables mencionadas anteriormente se realizó un análisis de correlaciones bivariadas y correlaciones biseriales puntuales (Tabla 2). Así, se evaluaron los coeficientes de correlación de Pearson entre los factores de una escala y entre las escalas utilizadas. Con la finalidad de conocer los coeficientes de correlación se verificaron los criterios establecidos por Cohen (1994, citado en Field, 2009), en los cuales una correlación es definida como pequeña si posee un valor de al menos .10, mediana si su valor es a partir de .30 y fuerte si su valor es de .50 o más.

A continuación, se presentarán las correlaciones al interior de los componentes de cada constructo. En primer lugar, se evidenció que la ACP posee una relación positiva, significativa y fuerte con la ACN. A modo de ejemplo, ello quiere decir que a mayor percepción de ACP, mayores niveles de ACN. En segundo lugar, se encontró una correlación negativa, significativa y mediana entre la motivación autónoma y la motivación controlada. En tercer lugar, se observó una correlación negativa, significativa y fuerte entre la falta de compromiso conductual y el compromiso conductual. En cuarto lugar, se encontró una correlación positiva, significativa y fuerte entre el factor estándares y el factor discrepancia del perfeccionismo.

Asimismo, se presentan las correlaciones entre las variables del estudio. En cuanto a la percepción de ACP, se evidencia que esta posee una correlación positiva, pero no significativa con la motivación autónoma. Además, se observa que la percepción de ACP y la motivación controlada poseen una relación positiva, fuerte y significativa; es decir, a mayor percepción de ACP, mayor motivación controlada y viceversa. Se exhibe una correlación positiva, fuerte y significativa entre la percepción de ACP y la falta de compromiso conductual. Además, si bien la percepción de ACP y el compromiso conductual se correlacionan negativamente, esta relación no es significativa.

Con respecto a la percepción de ACN, se encuentra que esta posee una relación no significativa con la motivación autónoma y con el compromiso conductual. Se muestra también que la percepción de ACN se correlaciona de forma positiva, fuerte y significativa con la motivación controlada y con la falta de compromiso conductual.

En cuanto a la percepción de apoyo a la autonomía, se observa que esta posee una correlación positiva, significativa y fuerte con la motivación autónoma y con el compromiso conductual. Ello quiere decir, por ejemplo, que, a mayor percepción de apoyo a la autonomía, habrá mayores niveles de motivación autónoma, y viceversa. Además, se evidencia una relación no significativa con la motivación controlada. La percepción de apoyo a la autonomía se correlaciona de forma negativa, fuerte y significativa con la falta de compromiso conductual. Asimismo, se encuentra una relación negativa, significativa y mediana entre la percepción de apoyo a la autonomía y la percepción de ACP. Mientras tanto, se observa una correlación negativa, fuerte y significativa entre la percepción de apoyo a la autonomía y la percepción de ACN.

Con respecto a las correlaciones entre el perfeccionismo adaptativo, se encuentra una relación positiva, fuerte y significativa entre esta variable y la motivación autónoma, el compromiso conductual y la percepción de apoyo a la autonomía. Asimismo, el perfeccionismo adaptativo se correlaciona de forma no significativa con la motivación controlada y la percepción de ACN. Este constructo se relaciona negativa, fuerte y significativamente con la falta de compromiso conductual. Asimismo, el perfeccionismo adaptativo posee una correlación pequeña, positiva y significativa con la percepción de ACP.

En relación con las correlaciones entre el perfeccionismo maladaptativo, se evidencia que este posee relaciones positivas, fuertes y significativas con la motivación controlada, la falta de compromiso conductual, la percepción de ACP y ACN. Se muestran relaciones no significativas entre el perfeccionismo maladaptativo y los constructos de: motivación autónoma y compromiso conductual.

Con respecto a las correlaciones biseriales puntuales, se observa que la edad posee una asociación grande, positiva y significativa con el grado, y una relación negativa y significativa con la percepción de ACP. Asimismo, en cuanto al sexo (correlación biserial puntual), se observa una relación positiva y significativa con la motivación autónoma, y relaciones negativas y significativas con la motivación controlada y la falta de compromiso. Finalmente, con respecto al grado, se observan relaciones negativas y significativas con la motivación controlada y la percepción de ACN; y relaciones positivas y significativas con la percepción de ACP y la percepción de apoyo a la autonomía.



Tabla 2

Medias, desviaciones estándar y correlaciones de las variables sociodemográficas y las variables de estudio

(*N* = 484)

	<i>M</i>	<i>DE</i>	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1. Edad	13.98	1.59												
2. Sexo	1.56	0.49												
3. Grado	2.77	1.43	-.02											
4. Motivación Autónoma	3.76	.87	.11***	-.01										
5. Motivación Controlada	2.4355	.82	-.17**	-.11*	-.13**									
6. Compromiso Académico	3.5704	.71	.02	-.04	.48***	-.09*								
7. Falta de Compromiso	2.4141	.78	-.11*	.07	-.32***	.37***	-.47***							
8. Percepción de ACP	2.8075	1.05	-.08	.17**	.09	.37***	.05	.22***						
9. Percepción de ACN	2.0752	1.0	-.09	-.11*	-.05	.32***	-.08	.29***	.67***					
10. Percepción de apoyo a la autonomía	3.9709	.79	-.04	.10*	.31***	-.08	.25***	-.17***	-.13**	-.34***				
11. Perfeccionismo Adaptativo	3.6788	.78	.05	-.03	.51***	.01	.53***	-.22***	.12*	-.05	.29***	.19***		
12. Perfeccionismo Maladaptativo	3.0819	.77	-.02	.04	-.05	.03	.34***	.05	.18***	.27***	.29***	-.02	-.08	.20**

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).



Con la finalidad de cumplir con los objetivos de la investigación, se realizó un análisis de senderos (path analysis), puesto que este permitirá conocer la relación entre las prácticas de crianza materna, tanto de control como de autonomía, el perfeccionismo (adaptativo y maladaptativo) y el compromiso conductual (y falta de compromiso conductual); y si estas relaciones se encuentran mediadas por la motivación (autónoma y controlada). Cabe resaltar que se utilizan los análisis de senderos, ya que estos muestran relaciones específicas entre las variables, en donde se destacan los efectos directos e indirectos sobre las mismas (Suhr, 2008). En esta sección, sólo se reportará las asociaciones significativas, mientras que las no relaciones no significativas se encontrarán en el Modelo (Figura 2).

De forma específica, se planteó analizar si la relación entre la percepción de ACP y la falta de compromiso conductual y perfeccionismo maladaptativo se encuentran mediados por la motivación autónoma. Además, se esperaba también que la relación entre la percepción de ACN y la falta de compromiso conductual y perfeccionismo maladaptativo se encuentran mediados por la motivación autónoma, siendo esta relación más fuerte que con la percepción de ACP. Finalmente, se analizó si la relación entre la percepción de apoyo a la autonomía y el compromiso conductual y el perfeccionismo adaptativo se encontraba mediada por la motivación autónoma. De esta manera, se examinó si la percepción de las prácticas de crianza materna (ACP, ACN y apoyo a la autonomía) poseían una relación con variables personales (compromiso académico y perfeccionismo), siendo esta asociación mediada por la motivación. Cabe resaltar que este modelo incluyó controles estadísticos de edad y sexo de los participantes.

De esta manera, se examinó el ajuste del modelo a través de la raíz cuadrada media del error de aproximación (cuyas siglas en idioma original son RMSEA), el índice de ajuste comparativo (cuyas siglas en inglés son CFI) y a la raíz cuadrada media residual estandarizada (cuyas siglas en inglés son SRMR). Para que el ajuste del modelo sea adecuado, se consideraron los siguientes estándares: el RMSEA debe tener un valor cercano a .60, el CFI debe tener un valor alrededor de .95 y el SRMR debe estar alrededor del .09 (Hu y Bentler, como se citó en Hooper, Coughlan y Mullen, 2008).

Se plantearon relaciones que expliquen efectos positivos y negativos en elementos constitucionales y personales de los estudiantes en base a las prácticas de crianza materna de autonomía y control, siendo estos mediados por los estilos motivacionales. Ello se realizó a través del análisis de senderos, en donde se encontró que la relación entre la percepción de las prácticas de crianza materna de control y apoyo a la autonomía y factores personales de los hijos (perfeccionismo y compromiso conductual o la falta de este), mediados por la

motivación posee un índice de ajuste adecuado: $X^2(8) = 17.77$, $p = .08$, $RMSEA = .05$, $CFI = .99$, $SRMR = .02$.

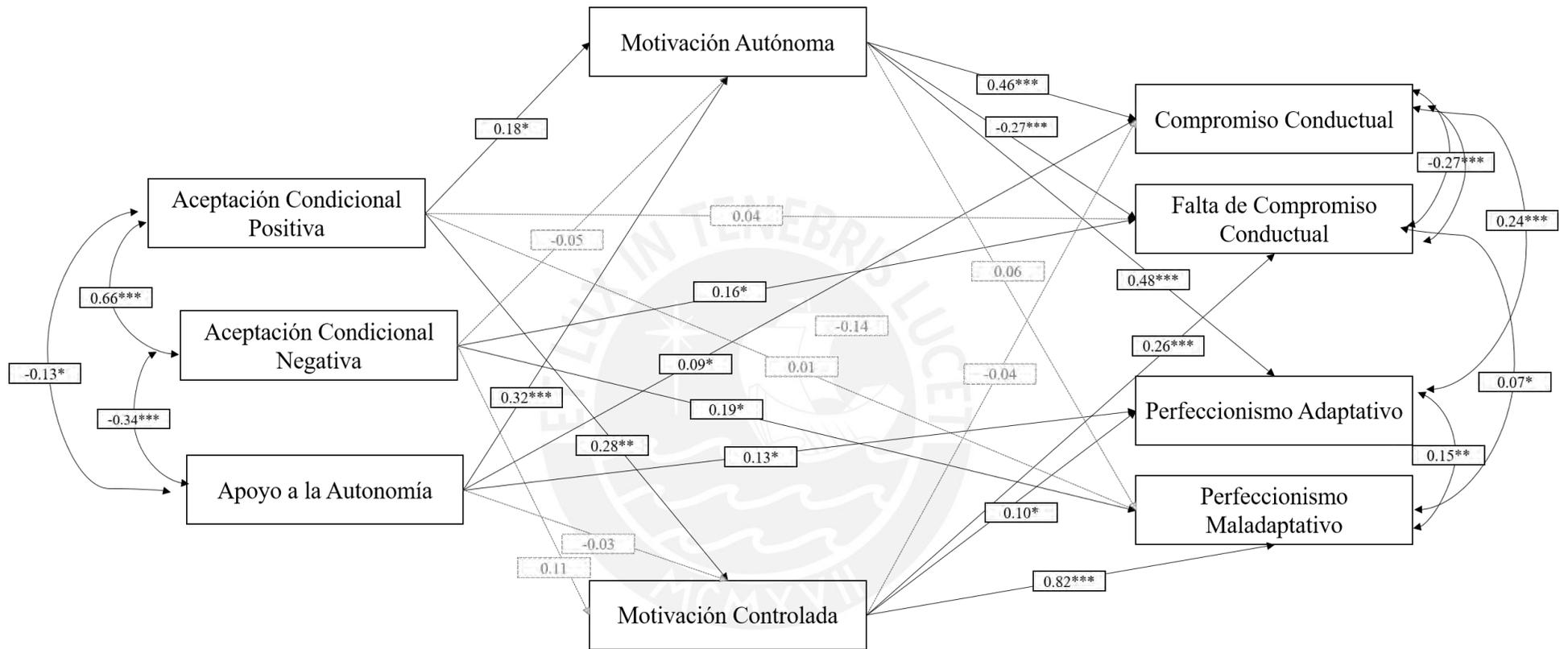
Se observaron asociaciones entre las variables de entrada. Se observa una relación positiva y significativa entre la ACP y la ACN. Además, se evidencia que, tanto la ACP como la ACN poseen relaciones significativas e inversas con el apoyo a la autonomía; donde se encuentra una relación más fuerte entre la ACN y la percepción de apoyo a la autonomía. Cabe resaltar que no hubo relación significativa entre la motivación autónoma y la motivación controlada.

Se encontraron también relaciones entre las variables de salida. En esta se evidencia que el compromiso conductual posee una relación negativa y significativa con el compromiso académico, y una relación positiva y significativa con el perfeccionismo adaptativo. Asimismo, se encontró que la falta de compromiso conductual posee una asociación pequeña, significativa y positiva con el perfeccionismo maladaptativo; y que el perfeccionismo maladaptativo posee una relación pequeña, significativa y positiva con el perfeccionismo adaptativo.

En cuanto a la percepción de apoyo a la autonomía, esta posee una relación positiva y significativa con el compromiso conductual y el perfeccionismo adaptativo, ambas parcialmente mediadas por la motivación autónoma. La percepción de apoyo a la autonomía no se encuentra relacionada de forma significativa con la motivación controlada.

Con respecto a la percepción de ACP, esta es un predictor positivo del compromiso conductual y con el perfeccionismo adaptativo, siendo esta relación mediada por la motivación autónoma. La ACP tiene una relación positiva con el perfeccionismo maladaptativo, con la falta de compromiso conductual y con el perfeccionismo adaptativo, y estas asociaciones son mediadas por la motivación controlada. Sin embargo, el valor entre la motivación controlada y el perfeccionismo adaptativo es bajo y menor que las otras asociaciones encontradas.

En lo que corresponde con la percepción de ACN, esta es un predictor positivo, y significativo de la falta de compromiso conductual y el perfeccionismo maladaptativo.



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

Figura 2. Modelo de prácticas parentales, motivación, compromiso académico y perfeccionismo

Discusión

La presente investigación tuvo como propósito estudiar la relación entre la percepción de prácticas de crianza materna, los tipos de motivación, el perfeccionismo y el compromiso académico en estudiantes de secundaria de instituciones educativas particulares de la provincia constitucional del Callao. Asimismo, como objetivo específico, se analizaron las propiedades psicométricas de las variables utilizadas.

Se esperaba encontrar una relación positiva entre la percepción de apoyo a la autonomía y el compromiso conductual y perfeccionismo adaptativo, siendo estas relaciones mediadas por la motivación autónoma. Además, que la percepción de apoyo a la autonomía se relacione de forma negativa con el compromiso conductual y perfeccionismo adaptativo, siendo esta relación mediada de forma inversa con la motivación autónoma.

Asimismo, se esperaba que la percepción de ACN y el perfeccionismo maladaptativo y la falta de compromiso conductual se asociaran de forma positiva, ambas relaciones mediadas por la motivación controlada. Además, se esperaba que la ACN se relacione de forma negativa con el compromiso conductual y el perfeccionismo adaptativo, siendo estas relaciones mediadas de forma inversa con la motivación autónoma.

En cuanto a la ACP se esperaba encontrar una relación positiva con el perfeccionismo maladaptativo y falta de compromiso conductual, siendo esta relación mediada por la motivación controlada. Además, que la ACP se relacionaría negativamente con el compromiso conductual y perfeccionismo adaptativo, siendo esta relación mediada de forma inversa por la motivación controlada. Cabe resaltar que, en consistencia con la evidencia empírica, se espera que el efecto de la ACN sea mayor que el efecto que tendría la ACP. Los resultados de la presente investigación muestran que las hipótesis se cumplieron parcialmente.

En cuanto a las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados, se observó que estos poseen un buen funcionamiento a nivel estadístico y en términos de la investigación. La subescala de apoyo a la autonomía ha sido utilizada en escolares peruanos (Aedo, 2016), al igual que en esta investigación. En el caso del compromiso conductual, esta ha sido aplicada a estudiantes universitarios y escolares de primaria y secundaria (Dammert, 2017; Ferreyra, 2017; Pérez-León, 2016), como en este estudio, en el cual se utilizó dicha escala en escolares de secundaria. Asimismo, la escala de falta de compromiso conductual fue utilizada en una investigación con estudiantes universitarios peruanos (Ferreyra, 2017). Además, tanto la escala de motivación académica (Acha, 2014), como de perfeccionismo

(Herrera, Matos y Gargurevich, 2016) se aplicó a estudiantes universitarios peruanos. Por tanto, los hallazgos de las propiedades psicométricas permitirían utilizar estas escalas en otras investigaciones que analicen estos constructos en una población que posea características similares a la de este estudio.

Se recogieron evidencias de validez y confiabilidad de la escala de aceptación condicional parental en el dominio académico para el presente estudio. Los hallazgos mostraron un buen funcionamiento del instrumento en esta muestra lo cual representa un importante aporte de esta investigación para muestras similares.

En cuanto al objetivo general, los resultados de este estudio pueden explicarse a partir del “*bright side*” (lado claro) y el “*dark side*” (lado oscuro) de la motivación. La teoría de la autodeterminación propone que el contexto interpersonal influye en la medida en que los individuos se desenvuelven con autonomía o control, es decir, en su motivación y en sus acciones (Black y Deci, 2000). De esta manera, menciona que existe un lado claro y un lado oscuro del funcionamiento de las personas (Ryan y Deci, 2000^a), y esto se debe a la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, relación y competencia). El lado claro se refiere a que los contextos que promueven estas necesidades se relacionarán con resultados adaptativos y positivos, mientras que el lado oscuro se refiere a los entornos controladores, los cuales obstaculizan estas necesidades y se relacionan con resultados menos adaptativos y negativos (Vansteenkiste y Ryan, 2013). Cabe resaltar que, los contextos controladores son tan aversivos que pueden tener una asociación directa a variables negativas como la disminución del bienestar subjetivo, un menor rendimiento académico, entre otros (Jang et al., 2016).

Los resultados del presente estudio van en línea con la teoría, ya que la percepción de apoyo a la autonomía predice la motivación autónoma. En efecto, la percepción de apoyo a la autonomía fomenta el desarrollo de recursos de la motivación autónoma (Grolnick et al., 1991; Steinberg, Darling y Fletcher, 1995). Así, cuando los padres validan la perspectiva de sus hijos y brindan un sentido de elección, fomentan una motivación con mayores niveles de autonomía (Chirkov, Ryan, 2001; Joussemet, Landry, y Koestner, 2008; Roth et al., 2009; Singh, Granville y Dika, 2002). En diversos estudios, se evidencia que los contextos de apoyo a la autonomía, ya sea de instructores, profesores o padres, se relaciona a un estilo motivacional autónomo en la escuela, en los deportes y en el comportamiento prosocial (Guay, Boggiano y Vallerand, 2001; Vallerand, Fortier y Guay, 1997).

Según este estudio, dicha relación predice tanto el compromiso académico como el perfeccionismo adaptativo. Por un lado, se predice el compromiso académico, ya que la

percepción de apoyo a la autonomía parental facilita que los hijos se involucren de forma voluntaria con una tarea, ya sea porque encuentran un valor significativo en dicha actividad o porque la consideran divertida (Furrer y Skinner, 2003). Todo esto predice comportamientos positivos y se relaciona con un mejor desempeño académico y una mayor autorregulación de las conductas (Furrer y Skinner, 2003; Gagné, 2003; Roth et al., 2009).

Por otro lado, se asocia con el perfeccionismo adaptativo, ya que cuando los perfeccionistas adaptativos realizan una tarea sienten deseos de dar lo mejor de sí mismos, ya sea por el sentido de satisfacción que les trae esforzarse (Hamachek, 1978), porque la actividad es divertida o tiene un valor importante para ellos (Deci y Ryan, 2010). Según la literatura, el desarrollo de esta motivación y este tipo funcional de perfeccionismo es promovido por factores contextuales, como las prácticas parentales (Flett, Hewitt, Oliver y MacDonald's, s/f; Klibert, Langhinrichsen-Rohling y Saito, 2005; Mills y Blankstein, 2000).

Asimismo, se encuentran asociaciones directas entre la percepción de apoyo a la autonomía parental y el compromiso académico y perfeccionismo adaptativo. Esto podría ser explicado debido a que los entornos sociales de apoyo a la autonomía satisfacen la necesidad de autonomía, por lo cual facilitan el desarrollo de variables funcionales y adaptativas (Chirkov y Ryan, 2001; Ryan y Deci, 2000a; Shih, 2013). En ese sentido, se hipotetiza que la percepción de apoyo a la autonomía promovería el desarrollo de un perfeccionismo funcional, en el cual las metas altas se establecen sin la preocupación excesiva de no alcanzarlas. Por otro lado, los entornos que promueven la autonomía se relacionan con el desarrollo del compromiso académico (Deci, Ryan, Gagné, Leoné, Usunov y Kornazheva, 2001; Gagné, 2003). En efecto, un estudio muestra que la percepción de autonomía parental predice los sentimientos de elección y decisión, lo cual fomenta un compromiso académico centrado en el interés de los estudiantes por aprender (Roth et al., 2009).

Además, los resultados de la presente investigación muestran que la percepción de apoyo a la autonomía parental se relaciona con la falta de compromiso conductual de forma negativa, siendo esta relación mediada de forma inversa por la motivación autónoma. Así, un contexto de apoyo a la autonomía tiende a incrementar la motivación autónoma (Black y Deci, 2000), lo cual podría predecir que se reduzcan los niveles de falta de compromiso académico (Skinner, Furrer, Marchand y Kindermann, 2008).

Asimismo, si bien se planteó una relación inversa entre la percepción de apoyo a la autonomía y la motivación controlada, los resultados de este estudio mostraron que no existía una relación entre ambas variables. Esto se encuentra en la misma línea que un estudio en donde se muestra que la percepción de apoyo a la autonomía no se relaciona de forma directa

con la motivación controlada (Haerens et al., 2015). Esta investigación explica que el contexto de apoyo a la autonomía no necesariamente predice menores niveles de motivación controlada, sino que la motivación controlada surge a partir de un entorno que obstaculiza la necesidad de autonomía.

Con respecto a la asociación entre la percepción de ACN y el perfeccionismo maladaptativo, los resultados de este estudio muestran que la ACN es una variable predictora de este tipo de perfeccionismo. Si bien, hasta donde se conoce al realizar esta investigación, no hay estudios que asocien la ACN con esta variable, existen estudios que encuentran una relación entre la Aceptación Condicional de los padres (antes de dividir esta práctica en sus dos componentes) y el perfeccionismo (Curran, 2018; Curran, Hill y Williams, 2017; Kanat-Maymon et al., 2012; Mendi y Eldeleklioglu, 2016).

Por un lado, una investigación realizada con adolescentes de clubs deportivos de Reino Unido muestra que, cuando estos perciben que sus padres utilizan la aceptación condicional en el ámbito deportivo, establecen metas altas y poseen hipervigilancia ante sus errores y dudas sobre sus propias acciones, lo cual son características del perfeccionismo maladaptativo (Curran, 2018). Por otro lado, la ACN promueve sentimientos de culpa y vergüenza ante el fracaso, lo cual se ve ligado a dos características esenciales del perfeccionismo maladaptativo (Enns, Cox y Clara, 2002; Frost et al., 1990). En efecto, los perfeccionistas maladaptativos se preocupan de forma excesiva por no cometer errores y sienten vergüenza, culpa y ansiedad cuando fracasan (Dunkley, Blankstein, Halsall, Williams y Winkworth, 2000; Mouratidis y Michou, 2011; Suddarth y Slaney, 2001). Así, esta se relaciona con otras variables negativas como depresión, desórdenes alimenticios, entre otras (Bardone-Cone, Wonderlich, Frost, Bulik, Mitchell, Uppala y Simonich, 2007; Márquez y Janín, 2013; Sassaroli, Lauro, Ruggiero, Mauri, Vinai y Frost, 2008).

En cuanto a la relación entre la ACN y la falta de compromiso conductual, esta relación podría ser explicada a partir de la desmotivación. La desmotivación es la falta de energía y dirección para realizar una tarea (Deci y Ryan, 2008) y se encuentra ligada a la ACN (Roth et al., 2009). Esto se debe a que los hijos que poseen una percepción de que sus padres utilizan la ACN sienten resentimiento hacia ellos, por lo cual rechazan sus expectativas y poseen comportamientos negativos basados en la desmotivación o la falta de acción y compromiso en un ámbito específico (Roth et al., 2009). Además, un estudio con estudiantes de secundaria israelí muestra que la ACN predice los sentimientos de miedo y vergüenza luego del fracaso que generan que los hijos eviten tomar desafíos (Assor y Tal,

2012). Por tanto, si bien se predijo que la ACN se relacionaría con la motivación controlada, esta relación no fue significativa.

Asimismo, se encontró una relación mínima, no significativa e inversa con la ACN y el compromiso conductual, siendo esto mediado por la motivación autónoma. Todo ello podría explicarse debido a que, en lugar de internalizarse las expectativas de los padres, la percepción de la ACN genera que los hijos sientan un rechazo hacia ellos. Esto promueve la falta de deseos de realizar una acción, es decir, fomenta la desmotivación y falta de compromiso en el ámbito dado (Kanat-Maymon et al., 2012). Por ejemplo, en un estudio con alumnos israelíes de noveno grado se evidencia que la percepción de la ACN se asocia con la desmotivación, lo cual predice la falta de compromiso académico (Roth et al., 2009).

Con respecto a la percepción de ACP, se evidencian resultados diversos en esta investigación, según el rol mediador de la motivación. En cuanto a su relación con la motivación autónoma, si bien la ACP es una práctica de control, esta puede ser percibida como una práctica que genera una experiencia ilusoria de autonomía, puesto que incorpora una promesa implícita de afecto si las expectativas de los padres son cumplidas (Roth et al., 2009). De esta manera, los hijos internalizarán los deseos de sus padres en un ámbito específico (en este caso, el ámbito académico) y los asumirán como propios (Roth et al., 2009). En efecto, ya que la ACP no ejerce un control tan claro como la ACN o el control psicológico (Assor y Tal, 2012), algunas investigaciones evidencian que esta puede traer efectos positivos (McDowell, como se citó en, Roth y Assor, 2010).

En ese sentido, los hallazgos de este estudio muestran que la ACP predice el compromiso conductual, siendo esta relación mediada por la motivación autónoma. Cuando la ACP se relaciona con la motivación autónoma, es concebida como un contexto de apoyo a la autonomía (Roth et al., 2009), por lo cual se hipotetiza que predice mayores niveles de compromiso conductual, ya que los contextos que apoyan la autonomía se relacionan a un mayor compromiso conductual y otros efectos positivos (Eum y Rice, 2011; Gaudreau y Thompson, 2010). Sin embargo, según los hallazgos, la práctica de apoyo a la autonomía se asocia en mayor medida con la motivación autónoma que la ACP.

Asimismo, se encuentra una relación entre la ACP y el perfeccionismo adaptativo, a través del rol mediador de la motivación autónoma. Como se menciona anteriormente, los contextos que generan experiencias de autonomía se asocian a resultados positivos (Black y Deci, 2000). Por tanto, se hipotetiza que, como la percepción de ACP brinda una experiencia ilusoria de autonomía, esta podría predecir el establecimiento de metas altas que logran ser adaptativas y funcionales.

Por un lado, algunas investigaciones mencionan que el perfeccionismo es una variable predictora de la motivación autónoma en contextos académico y deportivos (Jowett, Andrew, Howard y Curran, 2013; Miquelon et al., 2005). Por otro lado, otros estudios manifiestan que se requiere investigar sobre las variables que darían origen o predicen el perfeccionismo, por lo cual este estudio brinda evidencia sobre ello (Appleton y Curran, como se citó en, Curran et al., 2017).

Ahora bien, se encuentran relaciones positivas entre la ACP y el perfeccionismo maladaptativo, siendo esta asociación mediada por la motivación controlada. La ACP predice la motivación controlada a través de los sentimientos de introyección que esta produce, ya que la percepción del afecto de los padres depende del cumplimiento de sus expectativas (Assor et al., 2004; Ryan, 1995; Roth et al., 2009). Así, los deseos y presiones de los padres vinculados a la provisión de amor y afecto se interiorizan y transforman en estándares de presión (Assor y Tal, 2012; Assor, Vansteenkiste, y Kaplan, 2009).

En efecto, el origen del perfeccionismo podría encontrarse en incorporar las expectativas sociales o demandas excesivas de los padres como mecanismo para hacer frente a la vergüenza, ansiedad y el fracaso (Flett et al., como se citó en, Curran et al., 2017). De esta manera, lo encontrado en este estudio contribuye en la explicación del origen rígido y maladaptativo del perfeccionismo en la internalización de las expectativas y demandas de los padres a través de una práctica parental controladora.

Asimismo, se observa también una relación entre la ACP y el perfeccionismo adaptativo, mediada por la motivación controlada. Esto podría deberse a que, si bien el perfeccionismo adaptativo es funcional y poco aversivo, implica también esforzarse por las metas altas que se trazan, las cuales podrían ser excesivamente altas (Hamachek, 1978). Sin embargo, cabe resaltar que la relación entre estas variables es significativamente menor que la relación entre la motivación autónoma y el perfeccionismo adaptativo. Por tanto, se sugiere examinar con mayor detalle este constructo.

Además, este estudio mostró que la asociación entre la ACP y la falta de compromiso conductual se encuentra mediada por la motivación controlada, lo cual va en línea con la teoría. Como se menciona anteriormente, la ACP genera que las expectativas de los padres sean introyectadas o se generen regulaciones externas (Assor et al., 2004). Esto debido a que un entorno manipulador promueve una motivación controladora (Vansteenkiste y Ryan, 2013) y puede disminuir y socavar el grado de involucramiento en un estudiante (Skinner et al., 2008).

Cabe resaltar que se encontraron relaciones mínimas y no significativas entre la ACP y la falta de compromiso conductual, y el perfeccionismo maladaptativo. Esto va de acuerdo con lo hipotetizado, ya que no se esperaban relaciones directas entre la ACP y las variables de salida. Ello debido a que esta práctica de control no es tan clara y perceptible como la ACN o el control psicológico (Assor y Tal, 2012), por lo cual se hipotetiza que necesitaría de otras variables, como la frustración de necesidades psicológicas básicas o la motivación, para que se observe un efecto en el compromiso o perfeccionismo, lo cual se explica a continuación.

Todo parecería indicar que la percepción de un entorno autónomo o controlador es fundamental para generar efectos positivos o negativos, respectivamente, lo cual va de acuerdo con la teoría del lado claro y lado oscuro de la motivación (Black y Deci, 2000). Así, si bien la ACP posee asociaciones con ambos tipos de motivación, la asociación entre la ACP y la motivación controlada es mayor. Ello debido a que la ACP, si bien es más implícita, es una práctica de control y manipulación (Assor et al., 2014; Assor y Tal, 2012; Kanat-Maymon et al., 2012; Kanat-Maymon et al., 2015). Todo ello va acorde con la literatura y los estudios empíricos, ya que estos muestran que la ACP predice la internalización de las expectativas y presiones de los padres en el ámbito académico (Roth et al., 2009; Assor, et al., 2014). En ese sentido, si bien el presente estudio sugiere nuevas direcciones y relaciones de la ACP hacia la motivación y otras variables, es necesario seguir investigando dicho constructo.

Entre los principales alcances de esta investigación, se recogieron evidencias de validez y confiabilidad de la escala de Aceptación Condicional Positiva y Negativa en el dominio académico. Esto es importante debido a que existen pocos estudios que diferencien ambos componentes de la Aceptación Condicional, sobre todo en el ámbito parental y académico (ej: Assor et al., 2004; Roth, 2008; Roth y Assor, 2010). Cabe resaltar que los instrumentos utilizados en esta investigación mostraron propiedades psicométricas adecuadas para ser empleados con muestras similares en la investigación de percepción de prácticas parentales.

Este estudio proporciona además evidencia acerca de la comparación de las prácticas parentales de autonomía y control. Ello, a la luz de los resultados, contribuye con el desarrollo de la teoría del lado claro y oscuro de la motivación (Black y Deci, 2000). Asimismo, aporta en el desarrollo de la conceptualización del perfeccionismo, ya que corrobora la presencia de un componente negativo y sus efectos maladaptativos (ej: Hewitt y Flett, 1991). Además, contribuye con el desarrollo la conceptualización de la Aceptación Condicional, ya que

utiliza la división de ambos de sus componentes, y profundiza en los efectos que las prácticas de control y autonomía parental podrían tener sobre estudiantes de secundaria.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se observa que, si bien el tamaño de la muestra fue mediano, el tipo de muestreo utilizado no permitiría generalizar estos resultados a otra población que no posea características similares a esta. Además, en cuanto a las propiedades psicométricas, la subescala de apoyo a la autonomía mostró un coeficiente de confiabilidad un poco más bajo que lo aceptable. Sin embargo, el valor fue suficiente en términos de investigación (Nunally, 1978, como se citó en, Field, 2009). Asimismo, para obtener una mayor comprensión del compromiso académico, se sugiere en futuras investigaciones recolectar todas las dimensiones del constructo (agente, emocional y cognitivo) (Reeve, 2013).

Para complementar los resultados de esta investigación y obtener hallazgos más precisos y objetivos sobre el compromiso estudiantil, se sugiere adicionar medidas del compromiso de los estudiantes a través de la participación de los docentes, es decir, que puedan ser ellos quienes evalúen el compromiso de los estudiantes. Además, se recomienda incluir un reporte de las prácticas parentales reportada por los padres, para obtener una mirada más profunda y objetiva entre la percepción de las prácticas parentales y la forma en que los padres ejercen la crianza para comparar dichos reportes con las percepciones de sus hijos.

En cuanto a las futuras líneas de investigación, se sugiere analizar las variables que predicen la relación entre la ACP y la motivación, como las necesidades psicológicas básicas, para comprobar qué predice el desarrollo de un estilo motivacional autónomo o controlado. Asimismo, se sugiere incluir la desmotivación con la finalidad de analizar su desenvolvimiento en relación a las demás variables, sobre todo, la ACN, ya que los estudios han mostrado que poseen una asociación (ej: Roth et al., 2009). Además, se sugiere realizar una comparación entre las prácticas de crianza maternas y paternas para observar si existe alguna diferencia entre ambas. Ello debido a que algunos estudios mencionan la necesidad de separar ambas prácticas, ya que pueden ser percibidas de forma distinta entre los participantes (ej: Aedo, 2016). Asimismo, si bien se encontraron diferencias significativas entre algunas variables a partir del sexo y el grado, no se ahondó en ellas, ya que no formaban parte de los objetivos de investigación; por lo cual se sugiere profundizar en ello.

Como implicancias prácticas, se sugiere revisar los programas de apoyo a la autonomía para padres (Froiland, 2010). Este incluye técnicas de comunicación que apoya a la autonomía para que los hijos puedan desarrollar una motivación intrínseca en cuanto a sus clases. De esta manera, esto ayudaría a que los hijos podrán mantener una motivación

autónoma que les permita involucrarse con una tarea y que estos puedan sentirse bien en clase.

A modo de conclusión, la presente investigación es relevante, debido a que muestra propiedades psicométricas adecuadas de las escalas aplicadas en la muestra de estudiantes de secundaria del Callao. Estas podrían ser utilizadas posteriormente en estudios que analicen los constructos utilizados. Asimismo, presenta un aporte relevante: la adaptación y estudio de evidencias de validez y confiabilidad de la escala de aceptación condicional positiva y negativa en el dominio académico. Esta evidenció propiedades psicométricas óptimas, por lo cual podría ser utilizada en otras investigaciones con muestras similares a las de esta investigación. Finalmente, este estudio contribuye en que las autoridades de las instituciones educativas involucren más a los padres de familia y puedan trabajar en conjunto para que los estudiantes puedan sentirse mejor y se comprometan académicamente en la escuela (Froiland, 2010; Grolnick y Ryan, 1989).



Referencias

- Acha, M. P. (2014). *Necesidades psicológicas básicas, motivación y flow en estudiantes universitarios de arte* (Tesis de pregrado). PUCP, Lima, Perú.
- Aedo, A. (2016). *Estilos de crianza, Necesidades Psicológicas Básicas, Bienestar y Rendimiento Académico* (Tesis de pregrado). PUCP, Lima, Perú.
- Aiken, L. (1994). *Psychological testing and assessment*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., y Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369–386.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*(5), 469–480.
- Assor, A., Kanat-Maymon, Y., y Roth, G. (2014). Parental conditional regard: Psychological costs and antecedents. *In Human motivation and interpersonal relationships* (pp. 215-237). Springer, Dordrecht.
- Assor, A., Roth, G., y Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A Self-Determination Theory analysis. *Journal of personality, 72*(1), 47-88.
- Assor, A., y Tal, K. (2012). When parents' affection depends on child's achievement: Parental conditional positive regard, self-aggrandizement, shame and coping in adolescents. *Journal of Adolescence, 35*, 249–260.
- Assor, A., Vansteenkiste, M., & Kaplan, A. (2009). Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 482.
- Auza Montalvo, F. J. (2018). *Perfeccionismo y motivación en estudiantes de la carrera de Psicología de una universidad privada* (Tesis de pregrado). Universidad Marcelino Champagnat, Lima, Perú.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). *Self-Determination Theory and Diminished Functioning. Personality and Social Psychology Bulletin, 37*(11), 1459–1473.
- Bardone-Cone, A. M., Wonderlich, S. A., Frost, R. O., Bulik, C. M., Mitchell, J. E., Uppala, S., y Simonich, H. (2007). Perfectionism and eating disorders: Current status and future directions. *Clinical psychology review, 27*(3), 384-405.
- Benware, C. A., y Deci, E. L. (1984). Quality of Learning with an Active Versus Passive Motivational Set. *American Educational Research Journal, 21*(4), 755–765.

- Black, A. E., y Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science education*, 84(6), 740-756.
- Carter, C. P., Reschly, A. L., Lovelace, M. D., Appleton, J. J., y Thompson, D. (2012). Measuring student engagement among elementary students: Pilot of the Student Engagement Instrument—Elementary Version. *School Psychology Quarterly*, 27(2), 61–73.
- Cervantes, V. H. (2005). Interpretaciones del coeficiente alpha de Cronbach. *Avances en medición*, 3(1), 9-28.
- Chirkov, V. I., y Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and US adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of cross-cultural psychology*, 32(5), 618-635.
- Curran, T. (2018). Parental conditional regard and the development of perfectionism in adolescent athletes: The mediating role of competence contingent self-worth. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 7(3), 284.
- Curran, T., Hill, A. P., y Williams, L. J. (2017). The relationships between parental conditional regard and adolescents' self-critical and narcissistic perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 109, 17-22.
- Damian, L. E., Stoeber, J., Negru-Subtirica, O., y Băban, A. (2017). Perfectionism and school engagement: A three-wave longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 105, 179–184.
- Dammert, M. (2017). *Estilo motivacional docente, necesidades psicológicas básicas y compromiso hacia la lectura en estudiantes de primaria* (Tesis de pregrado). PUCP, Lima, Perú.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., y Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of personality*, 62(1), 119-142.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie anadienne*, 49(3), 182.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2010). Intrinsic motivation. *The corsini encyclopedia of psychology*, 1-2.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former

- eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and social psychology bulletin*, 27(8), 930-942.
- Deci, E. L., y Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di psicologia*.
- Dunkley, D. M., Blankstein, K. R., Halsall, J., Williams, M., y Winkworth, G. (2000). The relation between perfectionism and distress: Hassles, coping, and perceived social support as mediators and moderators. *Journal of Counseling Psychology*, 47(4), 437–453.
- Enns, M. W., Cox, B. J., y Clara, I. (2002). Adaptive and maladaptive perfectionism: Developmental origins and association with depression proneness. *Personality and Individual Differences*, 33(6), 921-935.
- Escurra, L. M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 6(1-2), 103-111.
- Eum, K., y Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress, y Coping*, 24(2), 167-178.
- Ferreira, A. C. (2017). *Motivación académica: su relación con el estilo motivacional del docente y el compromiso del estudiante hacia el aprendizaje* (Tesis de maestría). PUCP, Lima, Perú.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (3rd ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M., y Macdonald, S. (s.f.). Perfectionism in children and their parents: A developmental analysis. *Perfectionism: Theory, Research, and Treatment.*, 89–132.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59 –109.
- Froiland, J. M. (2010). Parental Autonomy Support and Student Learning Goals: A Preliminary Examination of an Intrinsic Motivation Intervention. *Child y Youth Care Forum*, 40(2), 135–149.
- Frost, R. O., y Marten, P. A. (1990). Perfectionism and evaluative threat. *Cognitive Therapy and Research*, 14(6), 559–572.

- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I., y Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and individual differences*, 14(1), 119-126.
- Frost, R. O., Lahart, C. M., y Rosenblate, R. (1991). The development of perfectionism: A study of daughters and their parents. *Cognitive Therapy and Research*, 15(6), 469–489.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., y Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research*, 14(5), 449-468.
- Furrer, C., y Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148.
- Gagné, M. (2003). Autonomy Support and Need Satisfaction in the Motivation and Well-Being of Gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(4), 372–390.
- Gaudreau, P., y Thompson, A. (2010). *Testing a 2×2 model of dispositional perfectionism. Personality and Individual Differences*, 48(5), 532–537.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Grolnick, W. S., y Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of educational psychology*, 81(2), 143.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., y Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of educational psychology*, 83(4), 508.
- Guay, F., Boggiano, A. K., y Vallerand, R. J. (2001). Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(6), 643-650.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., y Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(3), 26-36.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*.
- Hernández S., R., Fernández C., C., y Baptista L., P. (2010). *Metodología de la investigación* (3). México: McGraw-Hill.

- Herrera, D., Matos, L. y Gargurevich, R. *What is psychologically happening in a music class? Motivational variables*. En Conferencia internacional de la Teoría de la Autodeterminación (7:21-23, mayo 2019: Amsterdam, Holanda).
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of abnormal psychology, 100*(1), 98.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic journal of business research methods, 6*(1), 53-60.
- Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 798.
- Jang, H., Kim, E. J., y Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction, 43*, 27–38.
- Joussemet, M., Landry, R., y Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 49*(3).
- Jowett, G. E., Hill, A. P., Hall, H. K., y Curran, T. (2013). Perfectionism and junior athlete burnout: The mediating role of autonomous and controlled motivation. *Sport, Exercise, and Performance Psychology, 2*(1), 48.
- Kanat-Maymon, Y., Roth, G., Assor, A., y Raizer, A. (2015). Controlled by Love: The Harmful Relational Consequences of Perceived Conditional Positive Regard. *Journal of Personality, 84*(4), 446–460.
- Kanat-Maymon, Y., Roth, G., Assor, A., y Reizer, A. (2012). Conditional regard in close relationships. *Meaning, mortality, and choice: The social psychology of existential concerns, 235-251*.
- Kiefer, S. M., Alley, K. M., y Ellerbrock, C. R. (2015). Teacher and Peer Support for Young Adolescents' Motivation, Engagement, and School Belonging. *RMLE Online, 38*(8), 1–18.
- Klauda, S. L., y Guthrie, J. T. (2015). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing, 28*(2), 239-269.
- Klem, A. M., y Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health, 74*(7), 262-273.

- Klibert, J. J., Langhinrichsen-Rohling, J., & Saito, M. (2005). Adaptive and maladaptive aspects of self-oriented versus socially prescribed perfectionism. *Journal of College Student Development, 46*(2), 141-156.
- Kline, P. (2015). *A handbook of test construction (psychology revivals): introduction to psychometric design*. Routledge.
- Marchand, G., y Skinner, E. A. (2007). Motivational dynamics of children's academic help-seeking and concealment. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 65–82.
- Márquez, T., y Janin, A. (2013). *Sintomatología depresiva y dimensiones de perfeccionismo en jóvenes universitarios de Lima Metropolitana* (Tesis de pregrado). PUCP, Lima, Perú.
- Matos, L., Gargurevich, R., & Aedo, A. (junio, 2017). *Parenting styles and well-being: The mediating role of basic psychological needs satisfaction and frustration in Peruvian adolescents*. Trabajo presentado en International Attachment Conference, Londres, Inglaterra.
- Matos, L., Reeve, J., Herrera, D., & Claux, M. (2018). Students' agentic engagement predicts longitudinal increases in perceived autonomy-supportive teaching: The squeaky wheel gets the grease. *The Journal of Experimental Education, 86*(4), 579-596. Matos, L., Reeve, J., Herrera, D. y Claux, M. *Students' Agentic Engagement Predicts Longitudinal Increases in Perceived Autonomy-Supportive Teaching: The Squeaky Wheel Gets the Grease*. En Conferencia internacional de la Teoría de la Autodeterminación (6:2-5, junio 2016: Ciudad de Victoria, Canadá).
- Mendi, E., y Eldeleklioglu, J. (2016). Parental Conditional Regard, Subjective Well-Being and Self-Esteem: The Mediating Role of Perfectionism. *Psychology, 7*(10), 1276.
- Mills, J. S., & Blankstein, K. R. (2000). Perfectionism, intrinsic vs extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: A multidimensional analysis of university students. *Personality and Individual Differences, 29*(6), 1191-1204.
- Miquelon, P., Vallerand, R. J., Grouzet, F. M. E., y Cardinal, G. (2005). Perfectionism, Academic Motivation, and Psychological Adjustment: An Integrative Model. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31*(7), 913–924.
- Mixán, N. (2015). *Apoyo a la autonomía, tipo de motivación y uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios* (Tesis de pregrado). PUCP, Lima, Perú.
- Mobley, M., Slaney, R. B., & Rice, K. G. (2005). Cultural validity of the Almost Perfect Scale--Revised for African American college students. *Journal of Counseling Psychology, 52*(4), 629.

- Mouratidis, A., y Michou, A. (2011). Perfectionism, self-determined motivation, and coping among adolescent athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(4), 355-367.
- Newmann, F. M. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York.
- Nikoopour, J., Salimian, S. y Farsani, M. A. (2012). Motivation and the Choice of Language Learning Strategies. *Journal of Language Teaching y Research*, 3(6).
- Papalia, E., Feldman, R., y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.
- Pérez, H. (2016). *Estilo motivacional del docente, compromiso académico y estrategias de evitación: un enfoque mediacional* (Tesis de maestría). PUCP, Lima, Perú.
- Pérez, E., Medrano, L. A., y Rosas, J. S. (2013). El Path Analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5(1), 52-66.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: the concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579 – 595.
- Reeve, J., y Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 527.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., y Ryan, R. M. (2000). Daily Well-Being: The Role of Autonomy, Competence, and Relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419-435.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., y Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712.
- Rice, K. G., Richardson, C. M., y Tueller, S. (2014). The short form of the revised almost perfect scale. *Journal of personality assessment*, 96(3), 368-379.
- Rigby, C., Deci, E. L., Patrick, B. C., y Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16(3), 165-185.
- Roth, G. (2008). Perceived parental conditional regard and autonomy support as predictors of young adults' self-versus other-oriented prosocial tendencies. *Journal of Personality*, 76(3), 513-534.
- Roth, G., y Assor, A. (2010). Parental conditional regard as a predictor of deficiencies in young children's capacities to respond to sad feelings. *Infant and Child Development*, 19(5), 465-477.

- Roth, G., y Assor, A. (2012). The costs of parental pressure to express emotions: Conditional regard and autonomy support as predictors of emotion regulation and intimacy. *Journal of adolescence*, 35(4), 799-808.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., y Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: how self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761.
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C. P., Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: Comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental psychology*, 45(4), 1119.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.
- Ryan, R. M., y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of personality and social psychology*, 57(5), 749.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R.M., y Deci, E.L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. En E.L. Deci y R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (3-33). Rochester, EE.UU.: The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., y La Guardia, J. G. (2000). What is being optimized? Self-determination theory and basic psychological needs. In S. H. Qualls y N. Abeles (Eds.), *Psychology and the aging revolution: How we adapt to longer life* (pp. 145-172). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Samuels, P. (2017). Advice on Reliability Analysis with Small Samples-Revised Version.
- Sassaroli, S., Lauro, L. J. R., Ruggiero, G. M., Mauri, M. C., Vinai, P., y Frost, R. (2008). Perfectionism in depression, obsessive-compulsive disorder and eating disorders. *Behaviour Research and Therapy*, 46(6), 757-765.
- Shih, S.-S. (2013). Autonomy Support Versus Psychological Control, Perfectionism, and Taiwanese Adolescents' Achievement Goals. *The Journal of Educational Research*, 106(4), 269-279.

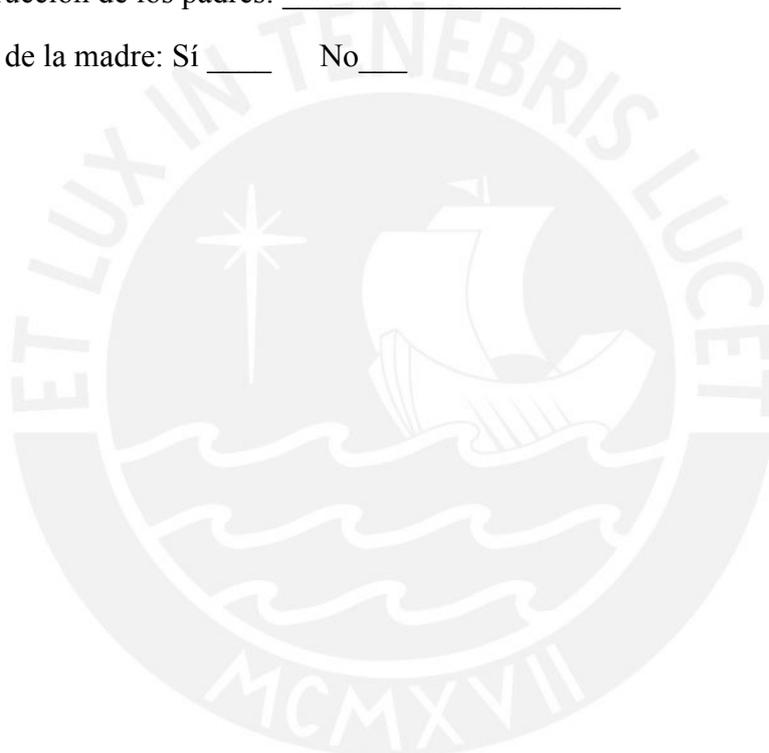
- Silva-Peña, I., Bastidas García, K., Calfuqueo Tapia, L., Díaz Llancafil, J., y Valenzuela Carreño, J. (2013). Sentido de la Escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural. *Polis: Revista Latinoamericana*, (34).
- Singh, K., Granville, M., y Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interest, and academic engagement. *The journal of educational research*, 95(6), 323-332.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., y Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781.
- Skinner, E., Johnson, S., y Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: A motivational model. *Parenting: Science and practice*, 5(2), 175-235.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., y Wellborn, J. G. (2009a). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. Wentzel y A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school*, pp. 223–245. New York: Routledge.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., y Furrer, C. J. (2009b). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., Connell, J. P., Eccles, J. S., & Wellborn, J. G. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the society for Research in Child Development*, i-231.
- Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., y Ashby, J. S. (2001). The revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 130–145.
- Soenens, B., y Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of selfdetermination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 589-604.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., y Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental psychology*, 43(3), 633.

- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., y Martin, M. (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record*, 111(3), 712-749.
- Suddarth, B. H., y Slaney, R. B. (2001). An investigation of the dimensions of perfectionism in college students. *Measurement and Evaluation in Counseling and development*, 34(3), 157.
- Suhr, D. (2008, November). Step your way through path analysis. In *Western users of SAS software conference proceedings*.
- Stephan, Y., Caudroit, J., Boiché, J., y Sarrazin, P. (2011). Predictors of situational disengagement in the academic setting: The contribution of grades, perceived competence, and academic motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 81(3), 441–455.
- Steinberg, L., Darling, N. E., Fletcher, A. C., Brown, B. B., & Dornbusch, S. M. (1995). Authoritative parenting and adolescent adjustment: An ecological journey. *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*, 63, 2-3.
- Stoeber, J., y Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences*, 42(7).
- Tello, C., y Estefany, J. (2018). *Estilos de apego y perfeccionismo en jóvenes universitarios de Lima* (Tesis de pregrado). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), Lima, Perú.
- Unrau, N. J., y Quirk, M. (2014). Reading motivation and reading engagement: Clarifying commingled conceptions. *Reading Psychology*, 35(3), 260-284.
- Vallejo, P. M. (2013). El análisis factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios. *Madrid: Universidad Pontificia Comillas*.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., y Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social psychology*, 72(5), 1161.
- Van der Kaap-Deeder, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B., y Mabbe, E. (2017). Children's daily well-being: The role of mothers', teachers', and siblings' autonomy support and psychological control. *Developmental Psychology*, 53(2), 237–251.

- Vansteenkiste, M., y Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of psychotherapy integration*, 23(3), 263-280.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K. y Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688.
- Vansteenkiste, M., Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L., y Deci, E. L. (2010). Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes. *Motivation and emotion*, 34(4), 333-353.
- Walker, C. O., Greene, B. A., y Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 1-12.
- Wang, M. T., y Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Wang, M. T., y Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.

Apéndice A
Ficha de Datos Sociodemográficos

1. Sexo: M ____ F ____
2. Edad: _____
3. Distrito de residencia: _____
4. Grado académico: _____
5. Figura materna clara: Sí ____ No ____ (Esto con la finalidad de que, si los participantes no poseían una relación con sus madres, puedan completar la encuesta).
6. Grado de instrucción de los padres: _____
7. Fallecimiento de la madre: Sí ____ No ____



Apéndice B

Carta formal para los colegios

Estimado director(a):

Es un gusto saludarla. Mediante la presente quisiera solicitar su apoyo y su consentimiento para la recolección de información en el centro de estudio que usted dirige, como parte de la investigación conducentes a la obtención de la Tesis. Esta investigación está siendo llevada a cabo por Antonella Moscoso, estudiante de la carrera de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Esta investigación forma parte del curso “Seminario de Tesis 2”, a cargo de la Dra. Lennia Matos.

Este estudio tiene la finalidad de conocer las condiciones y razones que favorecen los procesos motivacionales, el interés en un curso en particular y el establecimiento de metas altas en estudiantes de secundaria. Antes de llevar a cabo la aplicación de la presente investigación, y mediante el uso de un asentimiento informado, se les explicará a los estudiantes participantes el objetivo de la investigación y se les asegurará la confidencialidad de sus respuestas, así como su anonimato.

Además, la aplicación durará alrededor de 25 minutos y los alumnos también podrán realizar preguntas o desistir de participar en la investigación si así lo desean. En caso se acepte que se lleve a cabo la recolección de información en su institución educativa, la alumna Antonella Moscoso se compromete a mantener los datos tanto del colegio como de los estudiantes en estricta confidencialidad. Asimismo, se asegurará de que la participación de los estudiantes sea voluntaria y que los resultados obtenidos sean utilizados netamente bajo fines académicos. Adicionalmente, si lo considera pertinente, usted puede suspender el proceso de recolección de información. Por último, si usted lo desea, podemos brindarle una devolución oral o escrita sobre los resultados encontrados en el colegio de manera global.

Si tiene alguna duda sobre este trabajo, puede realizar preguntas en cualquier momento a la alumna Antonella Moscoso (antonella.moscoso@pucp.pe).

Muchas gracias de antemano por su gentil colaboración.

Apéndice C

Documento informativo para padres

Estimados padres de familia,

Mediante la presente quisiéramos informarles que los alumnos de secundaria participaron de una investigación sobre las razones y condiciones que fomentan el interés de los estudiantes de secundaria en el curso de inglés. Esta investigación está conducida por Antonella Moscoso y Luciana Pajares, ambas estudiantes de décimo ciclo de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Este estudio se encuentra bajo la supervisión de la Dra. Lennia Matos y el Dr. Rafael Gargurevich, y en coordinación con los directivos del colegio y la supervisora del curso de inglés.

Por lo tanto, el viernes 04 de octubre (a los alumnos de 5to de secundaria) y lunes 07 de octubre (a los demás grados de secundaria) se tomaron unos cuestionarios durante el curso de inglés, cuya duración fue de 25 minutos aproximadamente. Los estudiantes fueron informados de este objetivo de investigación y respondieron, de forma voluntaria, aquellas encuestas. Asimismo, se hizo presente a los estudiantes que no había consecuencia alguna si no deseaban participar y que podían desistirse de hacerlo.

Esta información será usada únicamente para fines académicos, la cual contribuirá a mejorar aquellas prácticas que fomenten que los estudiantes se mantengan interesados en estudiar el curso de inglés.

Debido a que la investigación aún se encuentra en proceso, en caso considere pertinente que no se tome en cuenta el cuestionario realizado por su hijo, les agradeceríamos enviar un correo a antonella.moscoso@pucp.pe.

Apéndice D

Análisis de asimetría y curtosis de las variables estudiadas

Tabla 1

Coefficientes de asimetría y curtosis de las variables de estudio

Variables	Asimetría	Curtosis
Apoyo a la autonomía	-.91	.69
ACP	.15	-.77
ACN	.85	-.19
Motivación autónoma	-.68	.89
Motivación controlada	.43	-.22
Compromiso conductual	-.27	.1
Falta de compromiso conductual	.39	-.01
Perfeccionismo adaptativo	-.37	.05
Perfeccionismo maladaptativo	-.19	-.02



Apéndice E

Adaptación de ítems según criterio de jueces

Tabla 2

Porcentaje de acuerdo de ítems según criterio de jueces para la escala de Aceptación condicional parental positiva y negativa en el dominio académico

Intervalos de porcentaje de acuerdo (%)	Cantidad de ítems
81 - 100	7
61 - 80	2
41 - 60	1
21 - 40	0
0 - 20	0



Apéndice F

Comparación de medias entre hombres y mujeres

Tabla 4

Comparación de medias, según sexo, en las variables de (N=484)

Variables de estudio	Hombre		Mujer		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
ACN	2.18	1.06	2.00	.96	1.93	0.18
Motivación controlada	2.59	.87	2.32	.77	3.59	0.29
Falta de compromiso conductual	2.52	.84	2.34	.74	2.48	0.29



Apéndice G

Análisis de varianza con un factor para las variables estudiadas

Tabla 5

Estadísticos descriptivos para las variables de ACP, ACN y compromiso conductual según sexo (N=484)

VARIABLES	Grado	N	M	DE
ACP	1°	121	2.99	1.03
	2°	109	2.93	1.02
	3°	80	2.99	1.12
	4°	90	2.39	0.93
ACN	1°	121	2.18	1.08
	2°	109	2.11	0.97
	3°	80	2.28	1.05
	4°	90	1.82	0.89
Compromiso conductual	1°	124	3.64	0.70
	2°	109	3.49	0.71
	3°	80	3.72	0.67
	4°	90	3.43	0.67

Tabla 6

Análisis de varianza con un factor (ANOVA) según grado para las variables de estudio (N=484)

VARIABLES	Grupo (I)	Grupo (J)	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
ACP	4°	1°	-,61*	0.14	-1.00	-0.22
		2°	-,54*	0.15	-0.94	-0.13
		3°	-,59*	0.16	-1.03	-0.16
ACN	4°	3°	-,46*	0.15	-0.88	-0.04
Compromiso conductual	4°	3°	-0.29*	0.11	-0.59	0.00

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