

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



ACEPTACIÓN CONDICIONAL PARENTAL, NECESIDADES PSICOLÓGICAS
BÁSICAS Y COMPROMISO AGENTE EN ADOLESCENTES TARDÍOS DE LIMA

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Psicología que presenta:

Juan Daniel Diestra Lopez

Asesor:

Rafael Ernesto Gargurevich Liberti

Lima, 2022

Agradecimientos

A mis padres y mi abuelita Luchita, por acompañarme desde siempre y apoyarme en el camino que he decidido tomar hasta ahora.

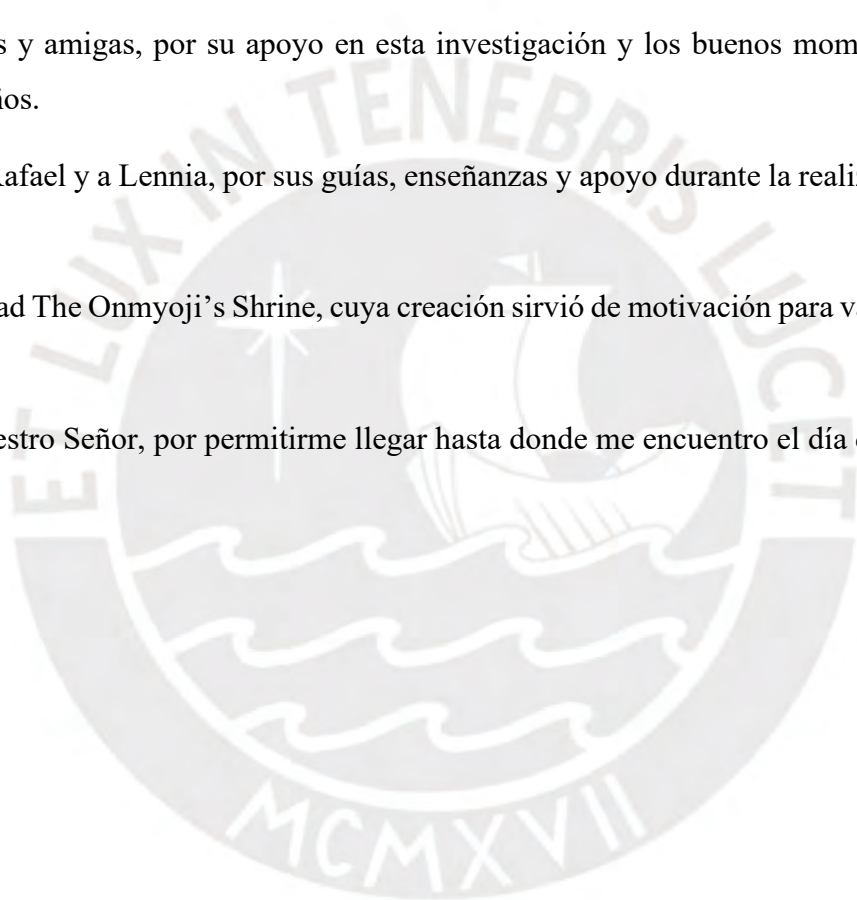
A mis primos Willyam's y Elías, por su compañía y apoyo durante este proceso y los duros tiempos de pandemia.

A mis amigos y amigas, por su apoyo en esta investigación y los buenos momentos durante todos estos años.

A mi asesor Rafael y a Lennia, por sus guías, enseñanzas y apoyo durante la realización de este trabajo.

A la comunidad The Onmyoji's Shrine, cuya creación sirvió de motivación para varios aspectos de mi vida.

Y a Jesús, nuestro Señor, por permitirme llegar hasta donde me encuentro el día de hoy.



Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo explorar la relación entre los estilos de crianza de la aceptación condicional parental (PCR) y de apoyo a la autonomía, la satisfacción y frustración de necesidades psicológicas básicas (NPB), y el desarrollo del compromiso agente en una muestra de 234 adolescentes tardíos universitarios. Además, la investigación examinó las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados, mostrando adecuadas evidencias de validez y confiabilidad. En adición, se evaluó la pertinencia del modelo de puntajes paternos separados de la escala de PCR, y se realizó una traducción al español de la Escala Aumentada del Compromiso Agente del Estudiante.

Se encontró que el estilo de la PCR se asoció negativamente con el estilo de apoyo a la autonomía. Asimismo, en general, las dimensiones de la PCR se asociaron negativamente con la satisfacción de NPB y positivamente con la frustración, mientras que el estilo de apoyo a la autonomía se asoció de manera positiva con la satisfacción de NPB y negativamente con la frustración. El compromiso agente se asoció positivamente con la satisfacción de NPB y negativamente con la frustración.

Además, análisis de regresión múltiple por pasos permitieron identificar a la dimensión negativa de la PCR como un predictor negativo de la satisfacción y positivo de la frustración de NPB, mientras que el apoyo a la autonomía resultó un predictor positivo de la satisfacción de NPB y negativo de la frustración. Los resultados son discutidos bajo la línea de investigación de la teoría de la autodeterminación y los estilos parentales.

Palabras clave: estilos parentales, aceptación condicional parental, apoyo a la autonomía, necesidades psicológicas básicas, compromiso agente

Abstract

The main objective of this research was to explore the relationship between parenting styles such as parental conditional regard (PCR) and autonomy support, basic psychological need (BPN) satisfaction and frustration, and the development of agentic engagement in 234 university students in their late adolescence. Moreover, the present study also examined the psychometric properties of the instruments used, showing adequate evidences of validity and reliability. Additionally, the adequacy of a model for individual parent scores for the PCR scale was tested, and the Enlarged Student Agentic Engagement Scale received a Spanish translation.

The results found that PCR was negatively associated with autonomy support. In general, dimensions of PCR were negatively associated with BPN satisfaction and positively with BPN frustration, while autonomy support was positively associated with BPN satisfaction and negatively with BPN frustration. Agentic engagement was positively associated with BPN satisfaction and negatively with BPN frustration.

Furthermore, stepwise multiple regression analysis revealed that parental conditional negative regard negatively predicted BPN satisfaction and positively predicted BPN frustration, while autonomy support positively predicted BPN satisfaction and negatively predicted BPN frustration. Results are discussed within the framework of self-determination theory and parenting styles.

Keywords: parenting styles, parental conditional regard, autonomy support, basic psychological needs, agentic engagement

Tabla de contenidos

Introducción.....	1
Método.....	12
Participantes.....	12
Medición.....	13
Procedimiento.....	16
Análisis de datos.....	17
Resultados.....	19
Análisis preliminares: propiedades psicométricas.....	19
Análisis descriptivos (medias, desviaciones estándar) y de correlaciones.....	25
Análisis de regresión.....	28
Discusión.....	31
Referencias.....	37
Apéndices.....	47
Apéndice A: Consentimiento Informado.....	47
Apéndice B: Ficha de datos sociodemográficos.....	48
Apéndice C: Adaptación de ítems según criterio de jueces.....	51

Introducción

La culminación de la educación superior es un hito al que las familias latinoamericanas aspiran para sus hijos(as) (Langenkamp, 2017). En el caso de Perú, muchos padres y madres consideran que la educación es el principal legado que pueden dejar a sus sucesores(as), pues confían en que, a través de esta, podrán obtener un buen nivel de vida, formarse como personas de valores, y forjar un futuro exitoso (Ansión et al., 1998; Apaza, 2016). Es por ello que se busca fomentar el hábito del estudio en los hijos(as) para la obtención de un título profesional (Ansión et al., 1998; Apaza, 2016).

En el Perú, los(as) estudiantes de educación superior son principalmente adolescentes tardíos (Gaete, 2015; Güemes-Hidalgo, Ceñal y Hidalgo; 2017). Según el Censo Nacional Universitario del 2010, los(as) estudiantes con edades comprendidas entre 16 y 22 años representaban aproximadamente el 60% de la población total de estudiantes de educación superior (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2010), y en el 2019 los(as) estudiantes con edades comprendidas entre 17 a 21 años, eran el 76.6% el total de estudiantes que asiste a universidades tanto públicas como privadas (INEI, 2019).

La adolescencia tardía es una etapa caracterizada por la continua búsqueda de independencia y la consolidación de la identidad del individuo (Alonso-Stuyck y Aliaga, 2017; Gaete, 2015). En ese sentido, el(la) adolescente tardío(a), idealmente, busca su vocación definitiva y se plantea metas a futuro en base a sus aspiraciones propias (Gaete, 2015; Güemes-Hidalgo, Ceñal y Hidalgo, 2017). Adicionalmente, en esta etapa se da un reencuentro con los valores parentales, los cuales el(la) adolescente enfrentará con sus propios valores, para finalmente decidir por aquellos que regirán su vida (Gaete, 2015; Güemes-Hidalgo, Ceñal y Hidalgo; 2017).

A través de diversas investigaciones, ha quedado registrada la relevancia de la familia como agente socializador del individuo, la cual le brinda pautas y valores que faciliten su interacción con la sociedad (Paez y Rovella, 2019). Esto se da a través de los estilos de crianza, que son prácticas o actitudes que los padres usan al relacionarse con sus hijos en situaciones cotidianas (Capano y Ubach, 2013; Checa y Abundis-Gutierrez, 2018; Kuppens y Ceulemans, 2018).

Ahora bien, las prácticas de crianza pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo de características consideradas beneficiosas para el desenvolvimiento del individuo, como la

regulación emocional, el compromiso académico, la buena conducta, entre otros (García y Serra, 2019; Grundman, 2010; Miller y Tolan, 2018; Morris et al., 2017; Talib et al., 2011). Estos resultados se han visto relacionados principalmente a estilos de crianza en donde la interacción con los hijos(as) involucre un entorno que favorezca el apoyo a la autonomía de los mismos, se dialogue y se tome en consideración su punto de vista (Gurland y Grolnick, 2005; Ryan y Deci, 2017).

No obstante, la crianza parental también puede manifestar efectos contraproducentes al desarrollo integral de los hijos(as) a través del uso de estrategias de crianza llamadas controladoras, las cuales involucran actitudes y acciones que buscan presionar a los hijos para que actúen de la manera deseada (Gurland y Grolnick, 2005; Ryan y Deci, 2017). Se han encontrado relaciones positivas entre las estrategias controladoras y consecuencias negativas en la salud mental de niños y adolescentes como la sintomatología depresiva (Otterpohl et al., 2019b; Smiley et al., 2020), la ansiedad (Bynion et al., 2017; Ching et al., 2021), el oposicionismo desafiante (Rostami y Saadati, 2018), entre otros.

Dados los fervientes deseos por la culminación de la educación superior, es posible que los padres y madres utilicen estrategias controladoras con el fin de que sus hijos(as) cumplan con estas expectativas que consideran beneficiosas, entre las cuales se encuentran la elección de la carrera profesional (García et al., 2018; McMullen y Warnick, 2015), el nivel de logro en los estudios (Assor et al., 2014; Gurland y Grolnick, 2005; Roth et al., 2009; Ryan y Deci, 2017), mayor esfuerzo en el ámbito académico (Assor et al., 2014) y el compromiso académico (Khosravi y Mohanan, 2020; Waterman y Lefkowitz, 2016).

Esto es relevante en el Perú, dado que se han realizado diversas investigaciones en relación a las prácticas predominantes de crianza empleadas por los padres hacia sus hijos(as), en las cuales las estrategias controladoras son más prevalentes. La investigación de Castillo (2019) realizada en un colegio secundario de Lima encontró que los estilos de crianza predominantes son los controladores autoritativos y permisivos. Una investigación realizada en Ayacucho encontró un alto nivel de percepción de control parental por parte de estudiantes de cuarto y quinto de secundaria (Quispe, 2020). Chau (2020) encontró que uno de los principales estilos de crianza en adolescentes de Chiclayo fue el estilo rígido, caracterizado por prácticas controladoras. Asimismo, Vargas y Gálvez (2020) encontraron que en Cajamarca predominan prácticas mixtas, cuyas estrategias no son coherentes dado que pueden incluir estilos controladores y autoritarios junto a estrategias democráticas o permisivas. Las investigaciones

mencionadas han adoptado principalmente la teoría de Steinberg sobre los estilos de crianza parentales para comprender esta problemática (Steinberg, 2004) y sus resultados destacan una presencia significativa de prácticas controladoras en las familias peruanas.

No obstante, existen diferentes perspectivas desde la cual se busca explorar la complejidad de las estrategias utilizadas por los padres al momento de criar a sus hijos(as). Una de estas estrategias controladoras que se emplean en la crianza es la aceptación condicional parental (PCR, por sus siglas en inglés: *Parental Conditional Regard*). La PCR es una práctica de socialización en la que las muestras de afecto, atención y apreciación que los padres y madres muestran a sus hijos(as) dependen directamente de que estos últimos manifiesten conductas, actitudes o asuman valores deseados por los primeros (Assor et al., 2014; Assor et al., 2004). Esta puede surgir en distintos ámbitos, como el educativo, social, deportivo, familiar, entre otros; y es independiente para cada uno de ellos, es decir, el hecho de que se manifieste en un ámbito no implica que aparezca en otro diferente (Assor et al., 2014; Assor y Roth, 2007). Por ejemplo, un niño o niña puede recibir felicitaciones y muestras de cariño por parte de sus padres al destacarse en el ámbito educativo, pero su falta de logros en otras áreas, como la deportiva o social, no necesariamente afectaría las muestras de aprecio que le ofrecen sus padres respecto a sus resultados académicos (Assor y Roth, 2007).

Desde la literatura, se han distinguido dos tipos de PCR que emplean los padres para lograr que sus hijos complazcan sus expectativas (Assor et al., 2014; Assor y Roth, 2007; Roth et al., 2009). De acuerdo con Assor et al. (2014), la PCR y sus dos manifestaciones influyen negativamente en el desarrollo socioemocional de los individuos, en tanto socavan la autoestima, interfieren con la exploración de los propios intereses, así como condicionan el tipo de motivación que surge en ellos al momento de realizar diversas actividades (Assor y Roth, 2007; Assor et al., 2004; Grundman, 2010; Roth et al., 2009). Su empleo como práctica parental resultaría contraproducente al desempeño académico de los estudiantes, contrario a lo esperado por los padres (Assor et al., 2014).

Por un lado, la aceptación condicional parental positiva (PCPR, por sus siglas en inglés: *Parental Conditional Positive Regard*) es un tipo de PCR que refiere al acto de ofrecer mayor afecto cuando los(as) hijos(as) cumplen con lo deseado (Assor et al., 2014; Assor y Roth, 2007; Roth et al., 2009). No obstante, en el contexto de la PCPR, estas muestras de afecto no suponen una retroalimentación positiva, sino que implican que la valía personal del individuo y el amor que pueda recibir de sus padres dependerán de si puede lograr cumplir con las expectativas que

estos tienen sobre él o ella (Assor et al., 2014). En ese sentido, se ha encontrado que la PCPR influye en la experiencia de un compromiso estudiantil rígido y estresante en los hijos; además del hecho de que los estudiantes tiendan a sobreexigirse compulsivamente, engrandecerse luego de obtener un logro, y sentir vergüenza y desprecio por sí mismos luego de un fracaso (Assor y Tal, 2012; Assor et al., 2014).

Asimismo, en relación a la PCPR en relación al ámbito académico, Otterpohl et al. (2019a) encontraron que aquellos estudiantes universitarios con mayores niveles de PCPR percibida manifestaron una mayor autoestima dependiente de la opinión externa, lo cual a su vez correlacionó con una mayor ansiedad durante los exámenes como estado y como característica, así como con un desempeño pobre en los exámenes. Los padres, al mostrar mayor afecto y atención luego de algún éxito académico, contribuiría a que los hijos(as) desarrollen una autoestima dependiente de estos resultados, lo cual resulta en la aparición de ansiedad ante los exámenes (Otterpohl et al., 2019a).

Por otro lado, la aceptación condicional parental negativa (PCNR, por sus siglas en inglés: *Parental Conditional Negative Regard*) sugiere la sustracción de las muestras de afecto si el(la) niño(a) no logra alcanzar dichos deseos (Assor et al., 2014; Assor y Roth, 2007; Roth et al., 2009). Así, de no cumplir con la conducta deseada, los padres ignorarían o rechazarían activamente al hijo(a) (Grundman, 2010). De este modo, se la ha relacionado con la ausencia de logros académicos y falta de compromiso estudiantil, pues no promueve ningún tipo de esfuerzo por parte de los alumnos (Assor et al., 2005; Assor et al., 2014; Roth et al., 2009; Taylor et al., 2014).

Además, en un estudio realizado por Otterpohl et al. (2019b), se encontró que los(as) adolescentes participantes, así como sus padres, manifestaban un mayor nivel de sintomatología depresiva cuando su percepción de PCNR en su experiencia de vida era mayor. En esta línea, Smiley et al. (2020) encontraron que el uso de la PCNR de los padres estaría vinculado a una menor persistencia de los hijos ante los desafíos académicos, así como respuestas más intensas frente a la vergüenza y mayor sintomatología depresiva.

En este sentido, una teoría que ha buscado comprender en cómo los estilos de la PCR se han relacionado con los mencionados resultados adversos de los jóvenes en el ámbito académico es la Teoría de la Autodeterminación (TAD; Ryan y Deci, 2017), cuya perspectiva se dirige principalmente al estudio de la motivación humana a partir de diversas mini-teorías. Una de estas mini-teorías es la Teoría de las necesidades psicológicas básicas (NPB; Ryan y

Deci, 2017), la cual identifica tres necesidades: (1) autonomía, que refiere a la experiencia de que la conducta es originada y avalada por la misma persona; (2) competencia, relacionada a las experiencias de ser efectivo en las actividades que se realizan; y (3) relación, vinculada a la experiencia de establecer vínculos emocionales cercanos.

La satisfacción de estas tres necesidades supone un componente fundamental que regula la motivación autodeterminada de las acciones de la persona, y contribuye al desarrollo del bienestar físico, social y psicológico (Chen et al., 2015; Ryan y Deci, 2017; Rodrigues et al., 2019). Específicamente, se ha visto vinculada con la motivación intrínseca, la cual refiere a que el individuo realiza una actividad por motivos propios, y se obtiene una satisfacción por el hecho de realizarla, más no por algún resultado o consecuencia externa (Ryan y Deci, 2017). La realización de una actividad que tiene como base la motivación intrínseca contribuye a la satisfacción de las NPB de modo que: promueve la exploración y curiosidad de la persona en base a su interés, contribuyendo a la autonomía; contribuye a sentimientos positivos basados en la capacidad de realizar la actividad, favoreciendo la competencia; y, si es que la actividad incluye la participación de otros, también supone un espacio de satisfacción de la necesidad de relación (Deci y Ryan, 2017; Vansteenkiste y Ryan, 2013).

Naturalmente, las personas buscarán satisfacer sus NPB en sus actividades diarias; sin embargo, el contexto en el que se encuentran cumplirá un rol sumamente importante en la facilitación u obstaculización del alcance de esta satisfacción (Ryan y Deci, 2017). De este modo, un entorno controlador como el suscitado por ambos tipos de PCR conduciría a la frustración de estas necesidades en el hijo(a) a través de la promoción de sentimientos de control externo o por una presión autoimpuesta para satisfacer a los padres (frustración de autonomía), de la percepción de dudas sobre su propia capacidad y sentimientos de fracaso (frustración de competencia), y de las experiencias de exclusión, amor condicionado y soledad (frustración de relación; Chen et al., 2015; Reeve, 2012; Rodrigues et al., 2019; Ryan y Deci, 2017).

Se ha encontrado que la frustración de NPB generadas por un entorno controlador como el de la PCR contribuye a generar malestar y promueve un comportamiento desertor que lleva al abandono de las acciones realizadas, dado que merma la motivación autodeterminada (Itzhaki-Braun et al., 2020; Rodrigues et al., 2019). Esto se ha relacionado con la motivación extrínseca, la cual implica que la persona necesita obtener algún resultado externo de la actividad para poder considerar ejecutarla (Ryan y Deci, 2017). La motivación extrínseca se ve influenciada por el proceso de internalización, a través del cual se asimilan las demandas

externas en la que se ven involucrados diferentes tipos de regulación: aquellos con menores niveles de autonomía (regulación externa e introyectada) y aquellos con mayores niveles de autonomía (identificada e integrada; Ryan y Deci, 2017).

En el caso de la PCR, esta se ha vinculado principalmente con el proceso de regulación introyectada (Assor et al., 2014; Ryan y Deci, 2017). La introyección es una forma de motivación extrínseca que regula el comportamiento a través de juicios y evaluaciones personales que tienen como base la adopción parcial de un valor promovido por aquellos otros significativos de la persona que, de no ser cumplidos, pondrían en duda el sentimiento de valía o utilidad personal (Ryan y Deci, 2017). La adopción de una motivación regulada por la introyección de los deseos paternos puede generar diversas consecuencias negativas en los hijos, tales como el desempeño rígido, ansioso y de baja calidad en las áreas en las que los padres ejercen PCR; el afecto negativo hacia los padres que usan PCR; y efectos perjudiciales en las dinámicas personales de bienestar y autoestima (Assor et al., 2004; Assor et al., 2014; Assor y Tal, 2012; Grundman, 2010; Roth et al., 2009).

En contraste con la práctica de la PCR y sus efectos, el apoyo a la autonomía del o de la adolescente es, desde la TAD, una estrategia de crianza caracterizada por la muestra de empatía hacia la perspectiva y opiniones de los(as) hijos(as), para así contribuir a la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas (Ryan y Deci, 2017; Soenens y Vansteenkiste, 2005). Además, a través de esta, los padres y madres buscan suministrar de opciones a sus hijos(as) en diversas situaciones, para que así estos(as) últimos(as) puedan percibir que su punto de vista es tomado en cuenta; en base a ello, los padres y madres buscan que los(as) hijos(as) puedan explorar y actuar en base a sus valores e intereses personales (Ryan y Deci, 2017; Reeve, 2012; Soenens y Vansteenkiste, 2005).

En ese sentido, el entorno creado por el estilo de apoyo a la autonomía satisface las necesidades psicológicas básicas de los(as) hijos(as) en tanto busca promover la percepción de completa volición al realizar una actividad (satisfacción de autonomía), el sentimiento de capacidad y eficacia para alcanzar las propias metas (satisfacción de competencia), y la experiencia de establecer conexiones genuinas con otras personas (satisfacción de relación; Chen et al., 2015; Reeve, 2012; Rodrigues et al., 2019; Ryan y Deci, 2017). De este modo, se ha encontrado que el apoyo a la autonomía está vinculado a la identificación del estudiante con las acciones que realiza, pues percibe un mayor sentido de elección (Reeve, 2012; Roth et al., 2009). Asimismo, contribuye al alcance de logros y buen desempeño académico, a través de la

facilitación de experiencias de autorregulación autónoma de los alumnos, lo cual favorece el desarrollo del compromiso estudiantil (Gutiérrez et al., 2018; Huéscar et al., 2020).

Como se ha mencionado, ambas estrategias de crianza parental tienen influencia en la dinámica de desenvolvimiento en el contexto escolar, que puede ser comprendidas desde la perspectiva de la motivación humana a través de su vinculación con la satisfacción o frustración de las NPB. En ese sentido, un elemento que se ha considerado sumamente importante para la obtención de un mayor desempeño y logros académicos es el desarrollo del compromiso estudiantil en los(as) hijos(as) (Montenegro, 2017; Reeve, 2013; Reeve, 2012; Shogren et al., 2019). Así, Reeve (2012) define el compromiso estudiantil como las actitudes que el estudiante realiza en beneficio de su aprendizaje, y se manifiesta en cuatro componentes: (1) comportamental, cuando el estudiante asume una conducta que denota esfuerzo y atención en una actividad; (2) emocional, manifestado en el interés y emocionalidad positiva al realizar una tarea; (3) cognitiva, cuando se hace uso de estrategias de aprendizaje más sofisticadas; y (4) agente, a través del cual es estudiante contribuye activamente en su aprendizaje (Reeve, 2013; Reeve, 2012). Este último es especialmente notable, en tanto ha mostrado efectos positivos en el contexto peruano, como una mayor interacción e involucramiento de los estudiantes en sus clases, así como la capacidad de estos para influenciar en las prácticas motivacionales de sus docentes, y, de esta manera, mejorar la calidad de su entorno educativo (Matos et al., 2018).

Concretamente, el compromiso agente involucra las acciones propias del estudiante relacionadas a su interés en la actividad educativa para el enriquecimiento de su aprendizaje: es proactivo, modifica y personaliza sus actividades académicas, comunica sus preferencias, o incluso crea o demanda oportunidades para aprender (Matos et al., 2018; Montenegro, 2017; Reeve, 2013; Reeve, 2012; Shogren et al., 2019). Se diferencia de los otros tres componentes del compromiso estudiantil pues estos últimos siguen un modelo en el que se proveen actividades de aprendizaje al alumno, y este reacciona comportamental, emocional y cognitivamente frente a dichas actividades (Reeve, 2012).

Así, el compromiso agente no solo implica la reacción, sino también el interés por iniciar procesos en los cuales el alumno es capaz de generar opciones y oportunidades de aprendizaje, involucrando en el proceso un estilo de motivación intrínseca (Montenegro, 2017; Reeve, 2012, Ryan y Deci, 2017; Shogren et al., 2019). Las oportunidades de aprendizaje generadas por el compromiso agente, como el descubrir nuevos temas de estudio proactivamente o direccionar los intereses de manera autónoma, contribuyen significativamente al desempeño académico y

la obtención de logros en tanto estas experiencias son relevantes para mantener la motivación del estudiante, incrementar su interés en la materia, y buscar mejorar su entorno de aprendizaje (Matos et al., 2018; Reeve y Lee, 2014, Shogren et al., 2019).

Siguiendo esta línea, Reeve (2012) sostiene que, para lograr el desarrollo del compromiso agente en los estudiantes, es sumamente importante la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas que propone la TAD. Como se mencionó, el entorno creado a través de prácticas de apoyo a la autonomía de los estudiantes favorece la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, lo cual, por consiguiente, contribuiría al desarrollo del compromiso agente (Montenegro, 2017; Reeve, 2012). Ello pues implica que los demás se muestren responsivos a las perspectivas y problemas relevantes a los que se enfrenta la persona, así como que se le ofrezca una guía frente a las dificultades que atraviese (Montenegro, 2017; Ryan y Deci, 2017; Soenens y Vansteenkiste, 2005). A través de esta interacción, la persona puede satisfacer sus necesidades de autonomía, en tanto su perspectiva es relevante; competencia, de manera que se dialoga sobre dificultades y guías en torno a las actividades propuestas; y relación, dado que el entorno se muestra cálido y responsivo (Montenegro, 2017; Ryan y Deci, 2017).

Por el contrario, el ejercicio de PCR de los padres promueve un entorno en el que las necesidades psicológicas básicas son activamente frustradas, por lo que no favorecería el desarrollo de un compromiso agente en los hijos (Assor et al., 2014; Ryan y Deci, 2017). Ello dado a que enfrenta las posibilidades de satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas, pues somete a la persona a decidir entre buscar satisfacer su necesidad de relación (a través del fortalecimiento del vínculo y la afectividad familiar) y su necesidad de autonomía (al desear perseguir los propios intereses frente a complacer los de los padres). Esto, finalmente, repercute en la necesidad de competencia, pues el sentimiento de capacidad y valía personal se vería condicionado por las expresiones de afecto (Assor et al., 2014; Cohen et al., 2020; Ryan y Deci, 2017). De esta interacción es que las necesidades no logran satisfacerse, pues la persona se sentiría controlada, percibiría un vínculo condicionado y no auténtico con quienes le rodean, así como vería su percepción de competencia condicionada por la opinión externa (Assor et al., 2014; Cohen et al., 2020; Ryan y Deci, 2017).

Ahora bien, pese a que la PCR es una situación generada en el ámbito familiar, esta podría perjudicar el desarrollo del compromiso agente dado que la motivación del alumno en el aula también se ve influenciada por factores socioculturales, como la interacción familiar, y

no únicamente por la práctica docente y los elementos del contexto escolar (Reeve, Ryan y Deci, 2018). Como se ha mencionado anteriormente, la PCR se ha vinculado con el desarrollo de una motivación extrínseca en las actividades del ámbito en el cual se ejerce PCR; específicamente, se produce una internalización que involucra el proceso de introyección (Assor et al., 2014; Ryan y Deci, 2017). En ese sentido, el individuo se ve afectado por las presiones internas suscitadas desde el entorno familiar, que buscan mostrar su valía personal o actuar a partir de la culpa o la vergüenza de no cumplir expectativas, y estas merman su desempeño en ámbitos como el académico, resultando en consecuencias negativas como la ansiedad, rigidez en el desempeño, así como efectos negativos en el bienestar y la autoestima (Assor et al., 2004; Assor et al., 2014; Assor y Tal, 2012; Grundman, 2010; Otterpohl et al., 2019a, 2019b; Roth et al., 2009).

En ese sentido, el desarrollo del compromiso agente se vería regido por los valores internalizados previamente en la socialización del alumno con distintos agentes, como la familia y sus distintos estilos de crianza, como la PCR o el apoyo a la autonomía (Reeve, Ryan y Deci, 2018). En el caso de la PCR, los padres interferirían con el desenvolvimiento del alumno en la búsqueda autónoma y autodeterminada de contribuir a su propio aprendizaje, en tanto el hecho de aprender no es el objetivo principal de sus acciones, sino un medio para obtener afecto de sus otros significativos (Assor et al., 2014; Reeve, Ryan y Deci, 2018). En el ámbito educativo, el desempeño rígido, ansioso y de baja calidad de los estudiantes producido por una motivación introyectada generada por la percepción de PCR se relaciona a una creciente dificultad para la obtención de logros académicos y el desarrollo del compromiso agente, que sería contrario a lo deseado por los padres (Taylor et al., 2014; Roth et al., 2009).

Diversas investigaciones han buscado explorar los efectos de la crianza parental en el ámbito académico de los(as) hijos(as) a través de diferentes formas de entender los estilos parentales, como la teoría de Steinberg (Hurtado y Cruz, 2020; Valverde, 2021) o el concepto de control psicológico (Deneault et al., 2019; Garn y Jolly, 2015; Korkin, 2019). Sin embargo, investigaciones respecto a los estilos de la PCR es escasa, especialmente en el contexto peruano. En una investigación en estudiantes peruanos de secundaria, Moscoso (2020) encontró que las prácticas de crianza materna de PCR se relacionaron a una falta de compromiso estudiantil y al perfeccionismo maladaptativo de los participantes.

A partir de lo discutido, la presente investigación tiene como objetivo estudiar la relación entre el estilo de crianza de la PCR y de apoyo a la autonomía, la satisfacción y

frustración de necesidades psicológicas básicas, y el desarrollo del compromiso agente en adolescentes tardíos universitarios. Asimismo, como objetivo específico, se buscará explorar las propiedades psicométricas de los instrumentos empleados. Específicamente, en el caso del instrumento de la PCR, se realizará el análisis distinguiendo entre las puntuaciones referentes al padre y a la madre, exploración no realizada anteriormente en un contexto peruano.

En base a lo expuesto, se hipotetiza que la práctica de ambos tipos de PCR de los padres (positivo y negativo) estará relacionada negativamente con el compromiso agente de los estudiantes. Esta relación se verá mediada por la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas. Así, la PCPR y la PCNR estarán relacionadas negativamente con la satisfacción de estas necesidades, y positivamente con la frustración de las mismas. Por el contrario, el estilo de apoyo a la autonomía se relacionará positivamente con la satisfacción de las necesidades, y negativamente con la frustración de las mismas. Por su parte, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas estará relacionada positivamente con el compromiso agente; en cambio, la frustración de estas se relacionará negativamente con el compromiso agente. Las relaciones hipotetizadas entre las variables de estudio se pueden observar en la Figura 1.

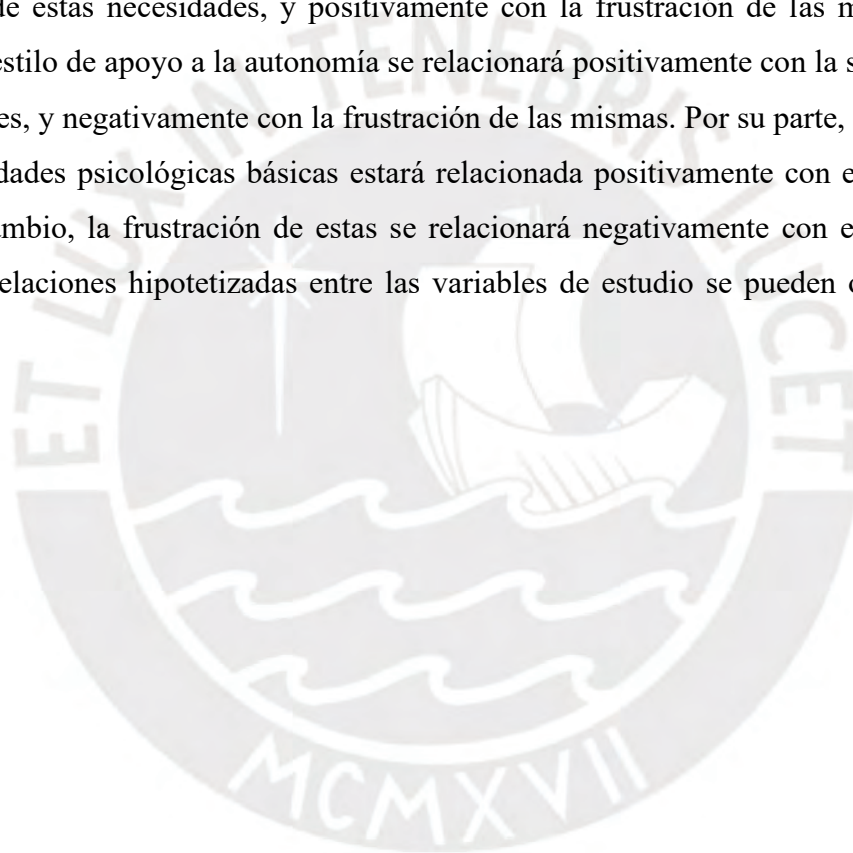




Figura 1. Modelo hipotético propuesto

Nota: PCPR = *Parental Conditional Positive Regard* (Aceptación Condicional Parental Positiva), PCNR = *Parental Conditional Negative Regard* (Aceptación Condicional Parental Negativa).



Método

Participantes

El presente estudio contó con la participación de 234 estudiantes universitarios adolescentes tardíos, con edades comprendidas entre los 18 y 22 años (M edad = 19.15, DE = 1.43 años; 78.6% mujeres, N = 184; 20.5% hombres, N = 48; 0.9% no especifica, N = 2), de diferentes universidades de Lima, entre públicas y privadas (96.6% privadas, N = 226; 3.4% públicas, N = 8). Los participantes fueron seleccionados de forma intencional por disponibilidad de acceso a la muestra (Hernández y Carpio, 2019).

Los participantes estudiaron al menos durante uno de los siguientes ciclos académicos: 2020-1 (2.6%, N = 6), 2020-2 (9.8%, N = 23), y 2021-1 (87.6%, N = 205). Con respecto al ciclo actual de estudios en que se encontraban los participantes, el 82.5% se encontraba cursando los primeros cinco ciclos de la universidad (17.1% en el primer ciclo, N = 40; 10.7% en el segundo ciclo, N = 25; 28.6% en el tercer ciclo, N = 67; 12% en el cuarto ciclo, N = 28; 14.1% en el quinto ciclo, N = 33). Entre las principales carreras universitarias que estudian los participantes se encuentran derecho (21.8%, N = 51), psicología (15%, N = 35) y economía (10.3%, N = 24).

En relación al lugar de nacimiento, el 70.1% (N = 164) de los participantes señaló haber nacido en Lima, seguido de un 27.8% (N = 65) que señaló haber nacido en otros departamentos o provincias del Perú, mientras que un 2.1% indicó haber nacido en el extranjero (N = 5). El 100% de participantes señaló contar con una figura materna y una figura paterna. Además, el 72.2% señaló vivir actualmente con sus padres o figuras paternas (N = 169). El principal nivel educativo señalado para la madre o figura materna fue de universitario completo (55.1%, N = 129), seguido de técnico completo (19.2%, N = 45). De manera similar, el principal nivel educativo indicado respecto al padre o figura paterna fue universitario completo (59.8%, N = 140), seguido de técnico completo (13.2%, N = 31). El 87.6% señaló tener hermanos o hermanas (N = 205), y el 71.8% manifestó que había o su familia había padecido de COVID-19 (N = 168).

En cuanto a las consideraciones éticas, se proporcionó a los participantes un consentimiento informado dentro del formulario virtual en el cual se detalló información relevante sobre su participación, los objetivos de la investigación, la aseveración de que la participación es voluntaria, anónima, y que la información brindada sería utilizada únicamente con fines académicos. Asimismo, se brindó información de contacto de quien conduce la investigación y de quien la supervisa en caso el o la participante tuviera alguna duda. Además,

se ofreció una devolución de resultados una vez terminado el estudio, la cual fue solicitada por un participante de la investigación. La aceptación del consentimiento fue requisito para poder participar de la investigación, y el 100% de los participantes accedió a participar luego de leer el consentimiento.

Medición

Ficha de datos sociodemográficos. Se elaboró un cuestionario para identificar características de los participantes para los propósitos de la investigación. En este se solicitó información como: sexo, edad, lugar de nacimiento, tipo de universidad en la que estudia, actual carrera universitaria; el último ciclo académico que haya cursado; si cuenta con una figura materna y una figura paterna clara; con quién vive (solo con la figura materna, solo con la figura paterna, o con ambas), el nivel educativo de las figuras paternas, presencia de hermanos, y si es que el o la participante o si algún miembro de su familia han contraído la enfermedad COVID-19.

Escala de Aceptación Condicional Parental Positiva y Negativa en el Dominio Académico (Moscoso, 2020). Instrumento de autoreporte que evalúa la percepción de los participantes sobre qué tanto sus padres han usado la PCR, e involucra una dimensión positiva, la aceptación condicional parental positiva (PCPR, por sus siglas en inglés); y una dimensión negativa, la aceptación condicional parental negativa (PCNR, por sus siglas en inglés), en respuesta a las acciones del hijo. La presente versión es una traducción al español de la escala original de Roth et al. (2009) para su uso en un contexto peruano (Moscoso, 2020). La escala original de Roth et al. (2009) ha sido empleada en diversos estudios, con población adolescente tardía (Assor et al., 2004; Grundman, 2010; Segrin et al., 2013).

La escala de Moscoso (2020) está conformada por 10 ítems, cinco ítems enfocados en la PCPR y cinco ítems para la PCNR, relacionados al contexto académico. La escala se aplica por separado para la madre y para el padre. Un ejemplo de ítem para la PCPR es “Siento que cuando estoy estudiando mucho, mi madre/padre me aprecia mucho más de lo normal”, y un ejemplo para la PCNR es “Si me va mal en los estudios, mi madre/padre me ignorará por un tiempo”. Cada ítem fue puntuado a través de una escala Likert de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 6 (Totalmente de acuerdo).

La investigación de Roth et al. (2009) evidenció propiedades psicométricas adecuadas para esta escala. El análisis factorial exploratorio se realizó por separado para las aplicaciones

sobre la madre y sobre el padre, a partir de lo cual se reveló un modelo de dos factores, PCPR y PCNR, cuyos autovalores fueron 3.5 y 5.6, respectivamente, y explicaron, en total, más del 64% de la varianza. Asimismo, los ítems cargaron en los factores adecuados, y sus cargas estuvieron por encima de .61. Los coeficientes de confiabilidad indicaron una alta consistencia interna, siendo los valores de alfa de Cronbach .84 para la dimensión PCNR y .92 para la PCPR.

De manera similar, la versión traducida de Moscoso (2020) también obtuvo propiedades psicométricas adecuadas. Obtuvo un estadístico KMO de .83 y una prueba de esfericidad de Bartlett significativa. Se realizó un análisis factorial exploratorio que mostró dos factores, PCNR y PCPR, con autovalores 5.55 y 1.15, respectivamente que explicaron un total de 58.80% de la varianza, correspondiendo 32.98% al PCNR y 25.82% al PCPR. Asimismo, las cargas factoriales del factor PCNR se encontraron entre .57 y .69; mientras que del factor PCPR, entre .65 y .84. En cuanto a la confiabilidad, la escala reportó valores de .85 para PCPR y .89 para PCNR.

Escala de Percepción Parental (Grolnick et al. 1991). Instrumento de autoreporte que busca medir la percepción de los hijos sobre el Apoyo a la Autonomía, el Involucramiento y la Calidez de los padres. En este estudio, se utilizará únicamente la subescala referente al Apoyo a la Autonomía en su versión traducida por Gargurevich et al. (2016) utilizada previamente en población adolescente tardía de Lima. Además, diversas investigaciones han empleado este instrumento en población adolescente tardía y/o universitaria (Sharma y Tandon, 2019; Tanhaye et al., 2019; Zarejamalabadi et al., 2017). La subescala de apoyo a la autonomía cuenta con 9 ítems, y se aplica por separado para el padre y la madre. Un ejemplo de ítem es “Mi padre/madre me permite tomar decisiones por mí mismo”. Cada ítem fue puntuado a través de una escala Likert de 1 (Totalmente falso) a 7 (Totalmente cierto).

La propuesta original de Grolnick et al. (1991) reportó propiedades psicométricas adecuadas. El análisis factorial exploratorio reveló el factor Apoyo a la Autonomía Materno, en relación a las puntuaciones sobre la madre, y el factor Apoyo a la Autonomía Paterno, en relación a las puntuaciones sobre el padre. Los ítems cargaron en los factores correspondientes, con cargas factoriales mayores a .35. En cuanto a la confiabilidad y consistencia interna, los valores de alfa de Cronbach fueron .70 para el Apoyo a la Autonomía Materno y .66 para el Apoyo a la Autonomía Paterno.

Asimismo, la versión de Gargurevich et al. (2016) obtuvo propiedades psicométricas adecuadas. El análisis de componentes principales reveló que la escala está conformada por un

componente correspondiente a las puntuaciones sobre la madre que explicó el 39.57% de la varianza, así como un componente referente a las puntuaciones paternas que explicó el 42.5%. Las cargas factoriales del componente paterno oscilaron entre .42 y .75, mientras que del componente materno fluctuaron entre .57 y .73. En relación a la confiabilidad, la escala reportó valores de .74 para el componente materno y .76 para el componente paterno.

Cuestionario de Satisfacción y Frustración de Necesidades Psicológicas Básicas (Chen et al., 2015). Instrumento de autoreporte que mide la percepción de satisfacción o frustración de las necesidades propuestas por la TAD: autonomía, competencia y relación. Esta escala ha sido desarrollada en el Perú y su estudio ha formado parte de una investigación transcultural acerca de necesidades psicológicas básicas en cuatro países (China, Estados Unidos, Bélgica, Perú), por lo que cuenta con una versión en idioma español (Chen et al., 2015).

La escala está compuesta por 24 ítems que miden la satisfacción y la frustración de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación. De los ítems, ocho corresponden a cada una de estas necesidades, de los cuales cuatro refieren a la satisfacción de la necesidad y cuatro a la frustración. Un ejemplo de ítem para cada dimensión son los siguientes: “Siento que he estado haciendo lo que realmente me interesa” (satisfacción de autonomía); “Me siento presionado a hacer muchas cosas” (frustración de autonomía); “Me siento capaz en lo que hago” (satisfacción de competencia); “Me siento inseguro(a) de mis habilidades” (frustración de competencia); “Me siento cerca y conectado(a) con otras personas que son importantes para mí” (satisfacción de relación); y “Siento que las relaciones interpersonales que tengo son superficiales” (frustración de relación). El formato de respuesta es de tipo Likert desde 1 (Totalmente falso) a 5 (Totalmente verdadero). Es preciso señalar que se colocará la oración “Cuando estoy con mis padres/figuras paternas...” antes de la presentación de los ítems, para así profundizar en la experiencia de la satisfacción y frustración de necesidades por parte de los padres,

La investigación de Chen et al. (2015) reportó propiedades psicométricas adecuadas en su aplicación en el contexto peruano. Se realizó un análisis factorial confirmatorio en el que se obtuvieron índices adecuados de ajuste para un modelo de seis factores: $SBS-\chi^2(790) = 1319.18$, $RMSEA = .040$, $CFI = .93$ y $SRMR = .05$. En relación a la consistencia interna, la versión aplicada en Perú obtuvo adecuados coeficientes alfa de Cronbach de .75, .74 y .78 en los subfactores de satisfacción de autonomía, relación y competencia, respectivamente. Asimismo,

en el caso de los subfactores de la frustración de autonomía, competencia y relación, se reportaron coeficientes alfa de Cronbach adecuados de .77, .64 y .67, respectivamente.

Escala Aumentada del Compromiso Agente del Estudiante (Mameli y Passini, 2018). Instrumento de autoreporte que busca medir el compromiso agente de los estudiantes desde enunciados que refieren a su participación unilateral y contribuciones originales en la clase, sus contribuciones a los compañeros, y sus contribuciones y cuestionamientos dirigidos al docente; está inspirado en la propuesta original de Reeve (2013). Ha sido empleada en una investigación reciente en una población universitaria de Texas (Estados Unidos), principalmente adolescente tardía, con edades comprendidas entre 17 y 24 años con una media de 21 años (Freeman, 2019).

El instrumento cuenta con 10 ítems, correspondientes a una única dimensión: el compromiso agente. Un ejemplo de ítem es “Si no estoy de acuerdo con alguna afirmación del docente, se lo digo”. Los ítems son medidos a través de una escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). Mameli y Passini (2018) realizaron un análisis factorial exploratorio y confirmatorio para aseverar la validez de la escala. El análisis factorial exploratorio arrojó un único factor con autovalor igual a 4.39, cuyas cargas factoriales fueron mayores a .40. El análisis factorial confirmatorio verificó el modelo extraído de un componente a través de diversos índices adecuados de ajuste: $\chi^2(31) = 125.03$, $p < .001$, CFI = .94, TLI = .91, RMSEA = .08, SRMR = .05. En relación a la confiabilidad, el instrumento mostró un valor pertinente ($\alpha = .85$).

Procedimiento

Primero, se realizó el proceso de traducción y adaptación del idioma inglés al español de la Escala Aumentada del Compromiso Agente del Estudiante. Para esto, se buscó el apoyo de psicólogos y psicólogas que dominan el idioma inglés, así como temas relacionados al compromiso agente. Se realizó el proceso de evidencia de validez con cinco jueces psicólogos expertos, a quienes se solicitó su participación mediante contacto por correo electrónico (Escorra, 1988). Una vez confirmada la participación, se les envió los formatos de evaluación en los cuales colocaron el grado de acuerdo o desacuerdo y sugerencias para cada ítem, instrucciones y opciones de respuesta de la prueba (Apéndice C). En base a esta información, se realizaron cambios pertinentes aquellos ítems que tuvieron bajo nivel de acuerdo y sugerencias de mejoras, con supervisión de dos psicólogos expertos. Una vez implementados los cambios, se realizó una prueba piloto del instrumento que buscó recoger los comentarios de personas con características similares a la muestra. Estas personas brindaron sus comentarios y

aprobación respecto a la duración promedio del cuestionario y qué tan comprensible fue, con lo cual se dio por terminado el proceso de traducción

Luego, se realizaron diversas publicaciones en redes sociales como Facebook y WhatsApp para invitar a posibles participantes a formar parte de la investigación. Del mismo modo, se envió por correo la invitación a participar a diversas personas en el posible rango de edad deseado para la muestra.

Luego de un mes, el proceso de recolección de información terminó con 247 participantes, de los cuales 13 fueron suprimidos por no contar con toda la información requerida, por lo que resultaron 234 casos válidos para el estudio. Finalizado el periodo destinado a la recolección de información, se restringió el acceso a la herramienta y se organizó la información recogida en una base de datos de Excel y SPSS para su posterior análisis.

Análisis de datos

Los análisis se realizaron en el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 27, y el programa JASP, versión 0.14.1.0. En primer lugar, se llevó a cabo un estudio de evidencias de validez y confiabilidad de los instrumentos usados. En el caso de las evidencias de validez, se empleó el análisis factorial exploratorio (AFE) y, al haber dudas de la estructura factorial, se empleó el análisis factorial confirmatorio (AFC). La idoneidad de la estructura factorial de una prueba mediante el AFC se evalúa a través de varios índices de ajuste. El primer índice se determinó sobre la proporción del Chi-cuadrado (χ^2), el cual fue calculado a través de la división del χ^2 entre los grados de libertad (gl). Para este valor, se considera aquellos menores a tres como indicador de buen ajuste del modelo (Kline, 1998; Schermelleh-Engel et al., 2003). El segundo índice es el índice de ajuste comparativo (CFI), del cual se consideran buenos aquellos valores mayores o iguales a .95 (Hu y Bentler, 1999; Schermelleh-Engel et al., 2003). El tercer índice fue la raíz cuadrada media del error de aproximación (RMSEA), la cual se considera adecuada si presenta valores menores o iguales a .08 (Schermelleh-Engel et al., 2003). Finalmente, se utilizó la raíz media residual estandarizada (SRMR), en la cual se consideran buenos los valores menores o iguales a .10 (Hair et al., 2019; Schermelleh-Engel et al., 2003).

Para verificar la confiabilidad de los instrumentos, se realizó un estudio de consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Posterior a ello, se calcularon los estadísticos descriptivos de las escalas, a través del reporte de medias y desviaciones estándar. Luego, se

procedió a realizar las correlaciones de Pearson entre las variables de estudio. Finalmente, se realizaron análisis de regresión múltiple por pasos para explorar la capacidad predictiva de ciertas variables de estudio.



Resultados

Como parte de los resultados del análisis de datos realizados, se presentarán las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados para la medición de cada una de las variables trabajadas: la aceptación condicional parental positiva y negativa de cada uno de los padres; el apoyo a la autonomía de cada uno de los padres; la satisfacción y frustración de necesidades psicológicas básicas (NPB); y el compromiso agente. Primero, se reportarán los análisis preliminares de validez y confiabilidad de los instrumentos. Segundo, se expondrán los análisis descriptivos y comparaciones de medias correspondientes. Finalmente, se mostrarán los resultados de los análisis de correlación entre variables.

Análisis preliminares: propiedades psicométricas

Con la finalidad de verificar la evidencia de validez de constructo de los instrumentos utilizados, para la escala PCR de la madre y el padre, se realizaron análisis factoriales exploratorios para evaluar el modelo de puntajes diferenciados de padre y madre. En el caso de la escala de Apoyo a la Autonomía de la madre y el padre, se realizó un análisis factorial exploratorio con método de extracción por factorización de ejes principales con rotación Varimax. Seguido a ello, se realizó un análisis factorial confirmatorio para la escala de Satisfacción y Frustración de Necesidades Psicológicas Básicas. Finalmente, para la Escala Aumentada del Compromiso Agente del Estudiante, se utilizó el método de extracción de máxima verosimilitud con una rotación Oblimin, tal como se realizó en el estudio original (Mameli y Passini, 2019).

Como supuesto necesario para la realización de los análisis factoriales exploratorios, fue preciso que el coeficiente de adecuación Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de cada escala fuera mayor a .70, así como que el test de esfericidad de Bartlett muestre un resultado significativo ($p < .05$) (Field, 2013). Estos estadísticos son relevantes en tanto evalúan la adecuación del tamaño de la muestra para la realización de un análisis factorial que pueda brindar resultados confiables (Field, 2013).

En primer lugar, por un lado, en relación a la escala de PCR de la madre, el coeficiente KMO fue excelente (KMO = .92), dado que su valor es mayor a .90 (Hutcheson y Sofroniou, 1999). En adición, la prueba de esfericidad de Bartlett arrojó un resultado significativo ($\chi^2(234) = 1737.219, p < .001$), por lo que se procedió a realizar el análisis factorial. Se utilizó el método de factorización de ejes principales con rotación Varimax, solicitando una extracción de dos

componentes de acuerdo a lo propuesto por el estudio original (Moscoso, 2020): PCR negativa y PCR positiva. Los componentes extraídos presentaron autovalores mayores de 3.59 y 3.29, respectivamente. Además, el gráfico de sedimentación de Cattell mostró la existencia de dos componentes que explicaban el 68.84% de la varianza. El primer factor, correspondiente a la PCR negativa, explica el 35.93% de la varianza; mientras que el segundo factor, correspondiente a la PCR positiva, explicaba el 32.91%; en conjunto, explicaban el 68.84% de la varianza. Asimismo, los ítems presentaron cargas factoriales adecuadas, pues fueron superiores o aproximadas a .30 (Stevens, 2009): entre .75 y .85 para el primer factor, y entre .71 y .78 para el segundo factor.

Por otro lado, respecto a la escala de PCR del padre, se obtuvo un estadístico KMO excelente ($KMO = .90$) y la prueba de esfericidad de Bartlett tuvo un resultado significativo ($\chi^2(234) = 2154.175, p < .001$), por lo que se procedió con el análisis factorial exploratorio. Se realizó una extracción y rotación similar a la escala aplicada sobre la madre, lo cual resultó en dos componentes extraídos con autovalores de 3.94 (PCR negativa) y 3.58 (PCR positiva). El gráfico de sedimentación de Cattell confirmó la existencia de los factores PCR negativa y PCR positiva, en el cual el primer factor explicó el 39.42% de la varianza y el segundo factor explicó el 35.82%; en total, explicaron el 75.24% de la varianza. Las cargas factoriales fueron adecuadas, ya que oscilaron entre .77 y .86 para el primer factor, y entre .75 y .89 para el segundo factor (Stevens, 2009).

Las cargas factoriales de los ítems del factor positivo para madre y padre por separado se pueden observar en la Tabla 1. Las cargas factoriales de los ítems del factor negativo para madre y padre por separado se muestran en la Tabla 2.

Tabla 1

Cargas factoriales del factor positivo de la aceptación condicional parental (PCR) de la madre y el padre (por separado)

Ítems	PCR de la madre	PCR del padre
1. Si (o cuando) obtengo una muy buena nota en la universidad, siento que mi mamá/papá me quiere más.	.76	.75
3. Pienso que, si me va bien en mis exámenes, mi mamá/papá me valorará más.	.73	.75
5. Si (o cuando) me esfuerzo mucho estudiando, mi mamá/papá se siente muy satisfecha/o conmigo y es más cálida/o y agradable conmigo.	.74	.83
7. Si (o cuando) estudio mucho, siento que mi mamá/papá me valora mucho más.	.78	.89
10. Si (o cuando) obtengo una buena nota en la universidad, siento que mi mamá/papá me brinda más cariño y afecto de lo que generalmente me da.	.71	.77

Tabla 2

Cargas factoriales del factor negativo de la aceptación condicional parental (PCR) de la madre y el padre (por separado)

Ítems	PCR de la madre	PCR del padre
2. Pienso que, si desapruedo un examen, mi mamá/papá me mostraría menos cariño y afecto.	.75	.86
4. Si obtengo una mala nota en la universidad, mi mamá/papá será menos cariñosa/o y afectuosa/o conmigo de lo que generalmente es.	.84	.85

6. Si (o cuando) me va mal en la universidad, sentiría que le importo menos a mi mamá/papá.	.76	.84
8. Si (o cuando) me va mal en un examen, mi mamá/papá me hace sentir que soy poco valioso(a) como persona.	.76	.77
9. Si obtengo una mala nota en la universidad, sentiría que mi mamá/papá me quiere menos que antes.	.86	.85

En segundo lugar, para la escala de percepción parental de apoyo a la autonomía, se obtuvo un KMO de adecuación muestral meritorio ($KMO = .81$), pues su valor se encuentra entre .80 y .90 (Hutcheson y Sofroniou, 1999), y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($\chi^2(234) = 1889.828, p < .001$). Se ejecutó el método de extracción por factorización de ejes principales en rotación Varimax, solicitando dos factores: puntuaciones maternas y paternas. De este análisis resultaron dos factores con autovalores de 3.63 y 3.58 respectivamente, los cuales en conjunto explicaron el 40.05% de la varianza. El factor de las puntuaciones paternas explicó el 20.18% de la varianza, mientras que el factor de las puntuaciones maternas explicó el 19.87%. Por un lado, las cargas factoriales de los ítems del factor materno oscilaron entre .30 y .84, a excepción de los ítems 2 y 3, los cuales cargaron .28. Dado que la carga factorial de dichos ítems es cercano a .30, se puede considerar que las cargas factoriales en general son adecuadas (Stevens, 2009). Por otro lado, para el factor paterno, se obtuvieron cargas factoriales adecuadas, entre .30 y .86.

En tercer lugar, en relación a la escala de satisfacción y frustración de NPB, se obtuvo un KMO excelente ($KMO = .92$) y un estadístico significativo en la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2(234) = 3318.074, p < .001$). Al haber dudas sobre la estructura factorial de la escala debido a la agrupación de los ítems y los factores a los cuales cargaban, se realizó un análisis factorial confirmatorio para verificar la adecuación de un modelo de dos factores a través de los cuatro índices de ajuste previamente mencionados (la proporción del Chi-cuadrado, CFI, RMSEA y SRMR). De este modo, el modelo de dos factores presentó un ajuste adecuado, donde $\chi^2(234) = 571.05, p < .001$, cuya división con los grados de libertad ($gl = 251$) resultó 2.28; y contó con un CFI = .96; RMSEA = .07; y SRMR = .10. Se encontró una estructura factorial de dos factores, satisfacción y frustración de las NPB, cuyas cargas factoriales oscilaron entre .54 y .78 para satisfacción y entre .56 y .77 para frustración.

Finalmente, para la escala del compromiso agente, se encontró un KMO excelente (.92) y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($\chi^2(234) = 1391.19, p < .001$). Siguiendo la misma línea del estudio original, se realizó una extracción de máxima verosimilitud con rotación Oblimin solicitando un único factor, lo cual resultó en un único factor, verificado en el gráfico de sedimentación de Cattell, que explicó el 54.23% de la varianza. Las cargas factoriales de dicho factor fueron adecuadas: se encontraron entre .57 y .81 (Stevens, 2009).

Teniendo en cuenta estos resultados, se continuó con la evaluación de la confiabilidad de los instrumentos a través del método de consistencia interna, el cual señala que los coeficientes de alfa de Cronbach mayores a .70 son adecuados, aquellos mayores a .80 son preferibles, y aquellos cercanos a .90 son ideales (Kline, 1999; Pallant, 2016). De acuerdo a los resultados de este estudio, las escalas de presentaron índices de alfa de Cronbach entre preferibles e ideales (.82 y .94; ver Tabla 3); por lo que es posible afirmar que presentan una adecuada consistencia interna. Además, las correlaciones elemento-total corregidas son pertinentes, al presentar valores mayores a .30 (Field, 2013). Ello con la excepción del ítem 2 en la escala de apoyo a la autonomía tanto de la madre como del padre, los cuales presentan valores de .24 y .30 respectivamente. No obstante, considerando los resultados del alfa de Cronbach de dichas escalas, así como que, de acuerdo con Kline (1999), estas correlaciones pueden considerarse suficientemente aceptables al ser mayores a .20, se consideró no necesario neutralizar estos ítems para continuar con el análisis.

Tabla 3

Coefficientes de confiabilidad alfa de Cronbach y correlaciones elemento-total corregidas de las áreas de aceptación condicional parental (PCR), apoyo a la autonomía, NPB, y compromiso agente

Área	Alfa de Cronbach	Correlación elemento-total corregida
PCR positiva de la madre	.90	entre .72-.77
PCR negativa de la madre	.93	entre .74-.87
PCR positiva del padre	.93	entre .74-.87
PCR negativa del padre	.94	entre .77-.88
Apoyo a la autonomía (Factor materno)	.82	entre .24 y .77
Apoyo a la autonomía (Factor paterno)	.83	entre .30 y .79
Satisfacción de las NPB	.89	entre .52-.70
Frustración de las NPB	.90	entre .55-.72
Compromiso agente	.92	entre .56-.77

Análisis descriptivos (medias, desviaciones estándar) y de correlaciones

Con respecto a los análisis descriptivos, se presentan en la Tabla 3 las medias y desviaciones estándar de las variables del presente estudio, así como los resultados de las correlaciones bivariadas entre las mismas, utilizando el estadístico de Pearson (Field, 2013). La fuerza de las correlaciones biserial-puntual será evaluada bajo el criterio de Cohen (1988), quien señala que los valores entre .10 y .23 indican un leve tamaño de efecto, entre .24 y .36 indican un moderado tamaño y efecto, y si es mayor a .37, es un tamaño de efecto fuerte. Se han realizado análisis de correlación biserial-puntual con variables categóricas (dicotómicas), como sexo, universidad, presencia de hermanos y padecimiento de COVID-19, las cuales no mostraron resultados significativos, por lo que se entiende que no hay diferencias significativas en las variables estudiadas en esas agrupaciones. Para las correlaciones bivariadas con estadístico de Pearson, se consideraron los criterios establecidos por Cohen (1988; Field, 2013) para determinar el tamaño de efecto, donde se consideran pequeños a valores al menos de .10, moderados a aquellos mayores de .30, y fuertes si los valores son de .50 o mayores. En la Tabla 4 se muestran aquellas variables que han mostrado correlaciones significativas con al menos una de las variables del estudio. En esta tabla también se encuentra la variable demográfica edad.

En base a los resultados de los análisis de correlación, se encontró que la edad presentaba una correlación negativa y leve con las subescalas de la PCR tanto para la madre como para el padre. Asimismo, mostró una correlación positiva y leve con la satisfacción de las NPB, mientras que mostró una correlación negativa y leve con la frustración de las mismas.

Por otro lado, las dimensiones positiva y negativa de la PCR de la madre correlacionaron entre sí de manera positiva y fuerte, al igual que las dimensiones referidas al padre. Además, las subescalas positiva y negativa de la madre presentaron una correlación positiva y, en su mayoría, fuerte con las dimensiones del padre. La PCPR de la madre correlacionó de manera negativa y leve con el apoyo a la autonomía de la madre, mientras que la PCNR de la madre tuvo una correlación negativa moderada con el apoyo a la autonomía de la madre. Asimismo, la PCPR del padre correlacionó de manera negativa y moderada con el apoyo a la autonomía del padre, mientras que la PCNR tuvo una correlación negativa y fuerte.

En el caso de las NPB, la PCPR del padre tuvo una correlación negativa y leve con la satisfacción de NPB, mientras que la PCNR tanto de la madre como del padre correlacionaron de manera moderada y negativa. Todas las dimensiones de PCR tanto de la madre como del

padre correlacionaron de manera positiva y con valores entre leves y moderados con la frustración de NPB. Por otra parte, el apoyo a la autonomía de la madre y el padre correlacionaron de manera positiva y leve con la satisfacción de necesidades, mientras que correlacionaron de manera negativa y leve con la frustración de necesidades. La satisfacción y frustración de NPB correlacionaron entre sí de manera negativa y fuerte. Con respecto al compromiso agente, este tuvo una correlación positiva y moderada con la satisfacción de NPB, y una correlación negativa y moderada con la frustración de las mismas.



Tabla 4

Medias, desviaciones estándar y correlaciones entre las variables de estudio (N = 234)

Medida	<i>M</i>	<i>DE</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Edad	19.15	1.14	—								
2 PCPR de la madre	2.94	1.15	-.20**	—							
3 PCNR de la madre	1.88	1.02	-.16*	.62***	—						
4 PCPR del padre	2.84	1.25	-.21**	.63***	.42***	—					
5 PCNR del padre	1.98	1.04	-.14*	.43***	.62***	.58***	—				
6 Apoyo a la autonomía (madre)	3.57	.75	.07	-.26***	-.48***	-.11	-.30***	—			
7 Apoyo a la autonomía (padre)	3.43	.79	.07	-.20**	-.29***	-.26***	-.57***	.31***	—		
8 Satisfacción de NPB	3.73	.70	.14*	-.09	-.30***	-.21**	-.36***	.29***	.29***	—	
9 Frustración de NPB	2.89	.83	-.24***	.31***	.36***	.26***	.36***	-.28***	-.30***	-.72***	—
10 Compromiso agente	2.82	.93	.10	.09	.04	.03	-.05	.03	.11	.46***	-.42***

*Nota: *p < .05, **p < .01, ***p < .001; PCPR = Parental Conditional Positive Regard (Aceptación Condicional Parental Positiva), PCNR = Parental Conditional Negative Regard (Aceptación Condicional Parental Negativa), NPB = Necesidades Psicológicas Básicas)*

Teniendo en cuenta que ninguna de las dimensiones de la PCR tanto de la madre como del padre correlacionó con la variable de compromiso agente, no se pudo continuar con el análisis de senderos del modelo hipotético propuesto inicialmente. En ese sentido, se decidió realizar análisis suplementarios para explorar la capacidad predictiva de las dimensiones de la PCR para madre y padre para la satisfacción y frustración de NPB.

Análisis de regresión

Siguiendo esta línea, y de acuerdo con los resultados de los análisis de correlación, se llevaron a cabo regresiones múltiples por pasos, primero para la madre y luego para el padre. En el primer modelo, se buscó predecir únicamente la frustración de NPB a partir de los estilos parentales de la madre (PCR y apoyo a la autonomía), controlando por edad. Ello pues la PCPR de la madre no correlacionó con la satisfacción de NPB. En el primer paso se ingresó la edad, en el segundo paso incluyó el PCPR de la madre y se encontró que era un predictor positivo de la frustración de NPB. Al introducir en el tercer paso la variable PCNR, se encontró que era un predictor positivo de la frustración de NPB, y el efecto de PCPR desaparece. En el cuarto paso, al introducir la variable de apoyo a la autonomía, tanto la PCNR como el apoyo a la autonomía de la madre fueron predictores significativos de la frustración de las NPB, siendo el PCNR un predictor positivo y el más fuerte, mientras que la relación del apoyo a la autonomía fue la de un predictor negativo, aunque con menor intensidad. En la Tabla 5 pueden observarse los cuatro pasos del modelo de regresión.

Tabla 5

Análisis de regresión múltiple por pasos para predecir frustración de NPB a partir de las variables con puntaje materno

Variable	Frustración de NPB			
	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4
	β	β	β	β
Edad	-.24***	-.19**	-.18**	-.18**
PCPR		.27***	.11	.12
PCNR			.26**	.19*
Apoyo a la autonomía				-.15*
R ²	.06	.13	.17	.19
Cambio en R ²	.06	.07	.04	.02

*Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; PCPR = Parental Conditional Positive Regard, PCNR = Parental Conditional Negative Regard*

Respecto a las variables relacionadas al padre, se realizaron dos modelos de regresión. El primero buscó predecir la satisfacción de NPB, controlando por edad. En el primer paso se ingresó la edad, y en el segundo paso se ingresa la PCPR, que aparece como un predictor negativo significativo de la satisfacción de NPB. Al introducir la variable PCNR en el paso 3, se anula el efecto de la variable PCNR, teniendo una capacidad predictiva negativa mucho más fuerte. En el paso 4, al incluir el apoyo a la autonomía del padre en el modelo, la capacidad predictiva de las demás variables del modelo fue neutralizada por la variable PCNR.

Luego, se buscó predecir la frustración de las NPB utilizando las variables relacionadas al padre, controlando por edad. En el primer paso se ingresó la edad, y en segundo paso, la PCPR, que apareció como predictor positivo y significativo. De manera similar a los modelos anteriores, al introducir la variable PCNR en el paso 3, esta anula el efecto predictor de la variable PCPR, siendo este un predictor positivo más fuerte. Finalmente, en el paso 4 se introduce la variable apoyo a la autonomía, la cual, junto a la variable PCNR, son predictoras de la frustración. La variable apoyo a la autonomía resulta un predictor negativo de la frustración, mientras que la PCNR es un predictor positivo más fuerte que el apoyo a la

autonomía, aunque con un efecto reducido a comparación del que mostró en el paso 3. En la Tabla 6 se pueden apreciar los resultados de ambos modelos de regresión.

Tabla 6

Análisis de regresión múltiple por pasos para predecir la satisfacción y la frustración de NPB a partir de las variables con puntaje paterno

Variable	Satisfacción de NPB				Frustración de NPB			
	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4	Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4
	β	β	β	β	β	β	β	β
Edad	.14*	.10	.10	.10	-.24***	-.19**	-.19**	-.19**
PCPR		-.18**	.02	.01		.22**	.05	.07
PCNR			-.36***	-.28**			.30***	.20*
Apoyo a la autonomía				.12				-.16*
R ²	.02	.05	.14	.15	.06	.11	.17	.18
Cambio en R ²	.02	.03	.08	.01	.06	.05	.06	.02

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; PCPR = Parental Conditional Positive Regard, PCNR = Parental Conditional Negative Regard

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo identificar la relación entre los estilos de crianza parental (PCR y apoyo a la autonomía) de la madre y del padre de manera individual, la satisfacción y frustración de necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación), y el desarrollo del compromiso agente de un grupo de estudiantes universitarios que se encuentran en la etapa de adolescencia tardía. Por otra parte, como objetivo secundario, se buscó explorar las propiedades psicométricas de los instrumentos empleados para la medición de las variables del estudio. Específicamente, se planteó el análisis de propiedades psicométricas para el instrumento de la PCR en un modelo de medición que distinguía puntajes maternos de puntajes paternos.

A partir de lo hipotetizado, se esperaba encontrar que la práctica de ambos tipos de PCR de los padres (positivo y negativo) tuviera una relación negativa con la satisfacción de NPB y el desarrollo del compromiso agente de los estudiantes, y una relación positiva con la frustración de NPB. Por el contrario, el estilo de apoyo a la autonomía se relacionaría positivamente con la satisfacción de NPB y el desarrollo del compromiso agente, y negativamente con la frustración de NPB. La relación entre los estilos parentales y el compromiso agente se vería mediada por las NPB. Los hallazgos reportados dan cuenta del cumplimiento parcial de estas hipótesis.

Primero, se halló que las variables del estilo de crianza de la PCR (positiva y negativa) de la madre y del padre tienen una relación negativa con las variables del estilo de crianza de apoyo a la autonomía. Este resultado es concordante a lo manifestado desde la TAD (Ryan y Deci, 2017), la cual señala que la PCR y el apoyo a la autonomía son estilos de crianza opuestos: el primero es considerado controlador; mientras que el segundo, de mayor apoyo a la autonomía (Assor et al., 2014, Gurland y Grolnick, 2005; Ryan y Deci, 2017).

Segundo, todas las variables referentes al PCR, a excepción de la PCPR de la madre, mostraron una relación negativa con la satisfacción de NPB; mientras que, en el caso de la frustración, todas las variables de PCR se relacionaron de manera positiva. En líneas generales, los resultados se han visto refrendados por investigaciones cuyo marco de referencia ha sido la TAD, y han explorado la relación de la atención condicionada con las NPB respecto de distintos actores además de los padres (como la pareja, los amigos o los docentes), las cuales han evidenciado una relación negativa con la satisfacción de las necesidades de autonomía y relación, principalmente; esto dado que la PCR produce un conflicto entre la búsqueda de

autonomía en las acciones o cumplir con los designios de alguien más para ganar su aprobación (Assor y Tal, 2012; Cohen et al., 2020; Kanat-Maymon et al., 2016; Roth et al., 2009).

En adición, en el presente estudio, se ha podido evidenciar el efecto predictor de la PCNR y el apoyo a la autonomía de la madre en la frustración de NPB, siendo la PCNR un predictor positivo más fuerte de la frustración que el apoyo a la autonomía, que resultó un predictor negativo. Además, se evidenció la capacidad de los estilos parentales del padre para predecir la satisfacción y frustración de NPB. En este caso, la PCNR resultó ser el predictor significativo más fuerte tanto para satisfacción como frustración, siendo negativo para el primero y positivo para el segundo. Por su parte, el estilo de apoyo a la autonomía resultó ser un predictor negativo de la frustración de NPB. Estos resultados contribuyen a la línea teórica y de investigación de la TAD con respecto a la relación y efectos de ambos estilos parentales en la satisfacción y frustración de NPB en el hijo(a), siendo los efectos de la PCR principalmente negativos para la motivación y bienestar de los(as) hijos(as), mientras que el apoyo a la autonomía contribuye a un entorno cálido y de mayor satisfacción de necesidades (Cohen et al., 2020; Kanat-Maymon et al., 2016; Roth et al., 2009; Ryan y Deci, 2017).

Por un lado, resalta especialmente el efecto predictor de la dimensión negativa de la PCR, siendo el más fuerte en todos los modelos e incluso neutralizando el efecto del estilo de la dimensión positiva de la PCR. Assor et al. (2014) señalan que, en el dominio académico, la PCNR es particularmente problemática, debido a que no promueve ningún tipo de esfuerzo en la realización de las actividades encomendadas, ni siquiera un compromiso rígido y de baja calidad. Asimismo, Roth et al. (2009) han investigado extensivamente los costos emocionales y académicos de la PCR, y encontraron que el efecto de la PCPR fue menor que el de la PCNR al predecir efectos negativos en variables relacionadas a los tipos de motivación y regulación emocional. Dado a que no es tan explícita como lo es la PCNR, la PCPR manifiesta dinámicas psicológicas únicas, al ser una forma de brindar afecto que posee repercusiones negativas (Assor y Tal, 2012). La aplicación de la PCPR ha sido considerada benigna y recomendada en la cultura popular (Frost, 2005; Steinberg, 2004), por lo que es posible que, en presencia de manifestaciones de PCNR, sea percibida como una auténtica muestra de afecto parental (Assor et al., 2014). Los resultados de investigación contribuyen a estos hallazgos en cuanto a los efectos negativos de la PCNR por sobre la PCPR, en este caso, en las NPB.

Por otro lado, resulta llamativo el hecho que, en el caso del padre, la PCNR neutralizara el efecto predictor de la estrategia de apoyo a la autonomía en la satisfacción de NPB. En

relación a esto, la investigación conducida por Kaplan (2018) señala que las estrategias de control parecen tener una influencia mucho mayor en el área de satisfacción de NPB, pues, dado el carácter manipulativo de esta práctica, debilita significativamente los recursos motivacionales del individuo a través de la inducción de sentimientos como la culpa o vergüenza. Los resultados sugerirían que, en un contexto de crianza, los efectos negativos de la manifestación de estrategias controladoras como la PCNR tendrían una mayor influencia por sobre los efectos positivos de las manifestaciones de apoyo a la autonomía. Por esta razón es relevante contribuir con evidencia sobre lo relevantes que son los efectos de estas prácticas controladoras en los procesos motivacionales de los hijos(as).

Asimismo, el compromiso agente mostró las relaciones hipotetizadas respecto a la satisfacción y frustración de NPB. Como señala Reeve (2012), la satisfacción de las NPB es vital para el desarrollo del compromiso agente en los estudiantes, lo cual es alcanzado a través de entornos de apoyo a la autonomía de los estudiantes (Montenegro, 2017; Reeve, 2012). En ese sentido, la relación del compromiso agente con la frustración de NPB es negativa, lo cual se refleja en los resultados de este estudio.

A diferencia de los hallazgos de diversas investigaciones (Assor et al., 2005; Assor et al., 2014; Assor y Tal, 2012; Cohen et al., 2020; Kaplan, 2018; Moscoso, 2020; Roth et al., 2009), los resultados del presente estudio no mostraron una relación entre la atención condicionada y el compromiso agente del estudiante. Cabe señalar que las investigaciones mencionadas han abordado esta relación desde diferentes perspectivas: por un lado, indagaron respecto al compromiso académico en sus cuatro dimensiones, y no únicamente el compromiso agente; y, por otro lado, estudiaron la atención condicionada relacionada a otros agentes socializadores, como los docentes (a diferencia de esta investigación, en la cual se explora el rol de los padres del estudiante).

Del mismo modo, las poblaciones predominantes de estas investigaciones fueron adolescentes de 13 a 17 años (Assor et al., 2005; Assor et al., 2014; Assor y Tal, 2012; Cohen et al., 2020; Kaplan, 2018; Moscoso, 2020; Roth et al., 2009), mientras que el presente estudio abordó participantes adolescentes tardíos entre 18 a 22 años. En ese sentido, considerando que los(as) participantes se encuentran en la etapa de adolescencia tardía, caracterizada por la continua búsqueda de independencia y la consolidación de la identidad (Alonso-Stuyck y Aliaga, 2017; Gaete, 2015), es posible que, en el reencuentro con los valores parentales, los

aspectos controladores de la crianza tengan efectos diferentes en el desarrollo integral del adolescente tardío en comparación a la del adolescente medio.

En adición, para la interpretación de estos resultados es preciso tomar en cuenta un aspecto relevante presente en la dinámica familiar peruana: el familismo (Cahill, 2021; Coohy, 2001; Pease et al., 2019). El familismo es un factor principalmente presente en sociedades colectivistas, y que implica la trasmisión de creencias, actitudes y acciones relacionadas a la priorización de la familia por sobre las propias necesidades y la valoración de esta como una fuente de apoyo y apego a la que se le debe lealtad y obligación (Cahill et al., 2021).

Desde la perspectiva de una sociedad en la que prima el familismo, elementos presentes en la socialización de padres, madres e hijos(as) pueden tener un significado diferente para quienes viven dichas experiencias. Por ejemplo, las obligaciones referentes al cuidado de los familiares queridos y la búsqueda de la unión y protección familiar pueden no ser vistas como un deber molesto, sino como una expresión de cercanía y vínculo fraterno (Pease et al., 2019). Del mismo modo, la percepción del control parental puede ser interpretada como muestras de atención e interés por el bienestar y las actividades de los hijos(as) por parte de sus cuidadores (Pease et al., 2019).

En ese sentido, si bien se han documentado los efectos de la crianza controladora en las NPB de los hijos (Assor et al., 2014, Gurland y Grolnick, 2005; Roth et al., 2009; Ryan y Deci, 2017), es posible que los efectos en el desempeño y compromiso estudiantil sean diferentes, al estar implicados en este proceso múltiples factores relacionados al familismo (como los deseos y expectativas de la familia, el interés mostrado por los progresos académicos, la percepción de una inversión realizada por la familia para el futuro del hijo(a), entre otros) que, más que una molestia o carga, pueden ser percibidos como una muestra de lealtad y apreciación a la familia.

Es relevante tener en cuenta que, para la aparición del compromiso agente, existen diversos factores que contribuyen a su desarrollo: las creencias de autoeficacia del estudiante, la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y los esfuerzos personales por la autosuperación (Reeve y Shin, 2020). Si bien la familia puede favorecer al desarrollo de estos, su surgimiento y efectividad dependen de un elemento sumamente significativo: la interacción del alumno y docente en el aula (Reeve y Shin, 2020). El docente también puede emplear estrategias de socialización como la atención condicionada con sus estudiantes para obtener así el desempeño que espera de sus alumnos (Kanat-Maymon et al., 2021), prácticas de la cual se ha reportado que tienden a frustrar las NPB de los estudiantes (Cohen et al., 2020).

Del mismo modo, en el entorno inmediato del aula, el docente puede utilizar diversas estrategias que promuevan la motivación de los estudiantes y que los incite a involucrarse en mayor grado con las actividades y temas tratados en la clase (Reeve y Shin, 2020). La experiencia de un estilo motivacional docente de apoyo a la autonomía contribuye a la manifestación de un mayor compromiso e interacción proactiva del alumno en la clase, pues en ese espacio se estarían satisfaciendo sus NPB (Montenegro, 2017; Reeve y Shin, 2020; Shogren et al., 2019). Así, si bien la familia cumple un rol para favorecer la satisfacción o frustración de NPB de la vida del estudiante, el entorno educativo y las estrategias empleadas por el docente podrían influir de manera directa en cómo el estudiante siente que son satisfechas o frustradas sus NPB mientras se encuentra en el aula, manifestando una respuesta inmediata en la forma de proactividad y compromiso hacia las actividades desarrolladas en el curso. Se estaría estableciendo un vínculo en la interacción con el docente, con posibles compromisos personales independientes de los establecidos en la interacción con los padres.

Tercero, es preciso mencionar los alcances del presente estudio. Por un lado, su buscó indagar, en base a la TAD, los estilos parentales y su relación con el ámbito académico en una muestra de adolescentes tardíos. Asimismo, el estudio contribuye con evidencias de validez y confiabilidad de los instrumentos empleados para la medición de las variables. Siguiendo esa línea, el instrumento de la PCR ha sido utilizado previamente en una muestra de alumnos de secundaria (Moscoso, 2020). No obstante, en esta investigación se utilizó en estudiantes universitarios adolescentes tardíos, obteniendo evidencias de validez y confiabilidad para su uso en esta población. Del mismo modo, se evaluó un modelo de interpretación de la escala diferenciando los puntajes maternos de los puntajes paternos, a partir del cual se obtuvieron las evidencias pertinentes. De esta manera, la escala podría ser utilizada en futuros estudios para evaluar la PCR, tanto positiva como negativa, en variables diferenciadas para la madre y el padre, en poblaciones universitarias de adolescentes tardíos.

Además, es importante señalar de manera especial que, para esta investigación, se realizó una traducción al idioma español de la Escala Aumentada del Compromiso Agente (Mameli y Passini, 2018), que busca medir de manera específica la dimensión del compromiso agente del compromiso estudiantil. Siendo este el primer estudio que reporta el uso de este instrumento en el Perú, así como que se han podido recabar las evidencias de validez y confiabilidad que sustentan la pertinencia del uso de la escala, se aporta una herramienta que puede ser utilizada por futuras investigaciones en muestras peruanas que busquen tratar el tema del compromiso agente.

Ahora bien, en lo que respecta a las limitaciones del estudio, teniendo en cuenta el tipo de muestreo realizado, los resultados son generalizables únicamente a poblaciones con características similares a la muestra. En adición, debido a la aplicación virtual de la recolección de información, el control de otras posibles variables externas que pudieran afectar el proceso de recolección de datos fue reducido. En ese sentido, la muestra tuvo una proporción heterogénea en relación al sexo, dado que la mayoría de participantes fueron mujeres; y en relación al tipo de universidad de los y las participantes, puesto que la mayoría señaló estudiar en una universidad privada.

Finalmente, futuras líneas de investigación podrían indagar en el uso de medios cualitativos de investigación de los estilos de crianza parental y la experiencia motivacional académica de los estudiantes. En adición, teniendo en cuenta investigaciones anteriores (Assor et al., 2005; Assor et al., 2014; Assor y Tal, 2012; Cohen et al., 2020; Kaplan, 2018; Roth et al., 2009), sería relevante estudiar las variables del presente estudio aplicadas a la población de adolescentes medios, por lo general estudiantes de secundaria, dado que es la población principal con la que se ha explorado las diversas implicancias de la PCR y los estilos parentales. La investigación de Moscoso (2020) realizada en un contexto peruano con participantes pertenecientes a la población mencionada obtuvo resultados que muestran una asociación entre los estilos de la PCR y la falta del compromiso estudiantil, por lo que existe evidencia de la interacción de ambas variables.

Además, sería importante que en el futuro se contribuya al estudio de la PCPR y los contextos en los que podría mostrar un mayor efecto negativo. Las investigaciones dedicadas al estudio de la PCPR de manera específica son escasas (Kanat-Maymon et al., 2016; Otterpohl et al., 2019a), pese a que en la cultura popular, la práctica de la PCPR es usualmente considerada una estrategia de crianza benigna, pese a que se han documentado su relación con efectos negativos en el ámbito académico como el compromiso estudiantil rígido y estresante en los hijos, la sobreexigencia compulsiva, vergüenza y desprecio por sí mismos luego de un fracaso, entre otros (Assor y Tal, 2012; Assor et al., 2014). Así, futuras investigaciones basadas en la TAD podrían explorar el concepto del familismo en la sociedad peruana para una mayor comprensión de la dinámica de los estilos parentales desde la perspectiva de los hijos en los cuales los valores de lealtad y obligación con la familia son cruciales para su vida.

Referencias

- Alonso-Stuyck, P., y Aliaga, F. (2017). Demanda de autonomía en la relación entre los adolescentes y sus padres: normalización del conflicto. *ESE: Estudios sobre educación*, 33, 77-101. <https://doi.org/10.15581/004.33.77-101>
- Ansión, J., Lazarte, A., Matos, S., Rodriguez, J., y Vega-Centeno, P. (1998). *Educación: la mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia*. Fondo Editorial-Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Apaza, A. (2016). Breve historia de la educación en el Perú-A brief history of education in Peru. *Apuntes universitarios*, 6(2), 111-124. <https://doi.org/10.17162/au.v6i2.215>
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., y Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15, 397-413. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.008>
- Assor, A., Roth, G. y Kanat-Maymon, Y. (2014). Parental conditional regard: Psychological costs and antecedents. En Weinstein, N. (eds) *Human motivation and interpersonal relationships* (215-237). Springer Science+Business Media Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8542-6_10
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00256.x>
- Assor, A., y Roth, G. (2007). The harmful effects of parental conditional regard. *Scientific Annals of the Psychological Society of Northern Greece*, 5, 17-34.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.10.004>
- Bynion, T., Blumenthal, H., Bilsky, S., Cloutier, R., y Leen-Feldner, E. (2017). Dimensions of parenting among mothers and fathers in relation to social anxiety among female adolescents. *Journal of adolescence*, 60, 11-15. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.07.004>

- Cahill, K. M., Updegraff, K. A., Causadias, J. M., & Korous, K. M. (2021). Familism values and adjustment among Hispanic/Latino individuals: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *147*(9), 947. <https://doi.org/10.1037/bul0000336>
- Capano, Á., y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias psicológicas*, *7*(1), 83-95.
- Castillo, A. (2019). *Estilos de crianza y dependencia emocional en alumnos de 3ro a 5to de secundaria de una institución educativa de Villa María del Triunfo* (Tesis de Licenciatura). Universidad Autónoma del Perú. Lima.
- Chau, R. (2020). *Estilos educativos parentales en escolares de 11 y 12 años de colegios particulares de Chiclayo-Perú y Cuenca Ecuador* (Tesis de Licenciatura). Universidad Señor de Sipán. Pimentel.
- Checa, P., y Abundis-Gutierrez, A. (2018). Parenting styles, academic achievement and the influence of culture. *Psychology and Psychotherapy: Research Study*, *1*(4), 1-3. <https://doi.org/10.31031/PPRS.2018.01.000518>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Duriez, B., ... Verstuyf, J (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, *39*, 216–236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Ching, B., Wu, H., y Chen, T. (2021). Maternal achievement-oriented psychological control: Implications for adolescent academic contingent self-esteem and mathematics anxiety. *International Journal of Behavioral Development*, *45*(3), 193-203. <https://doi.org/10.1177/0165025420981638>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Nueva York: Academic Press.
- Cohen, R., Moed, A., Shoshani, A., Roth, G., y Kanat-Maymon, Y. (2020). Teachers' conditional regard and students' need satisfaction and agentic engagement: A multilevel motivation mediation model. *Journal of Youth and Adolescence*, *49*, 790–803. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01114-y>

- Coohey, C. (2001). The relationship between familism and child maltreatment in Latino and Anglo families. *Child maltreatment, 6*(2), 130-142. <https://doi.org/10.1177/1077559501006002005>
- Deneault, A. A., Gareau, A., Bureau, J. F., Gaudreau, P., y Lafontaine, M. F. (2020). Fear of Failure Mediates the Relation Between Parental Psychological Control and Academic Outcomes: A Latent Mediated-Moderation Model of Parents' and Children's Genders. *Journal of Youth & Adolescence, 49*(8). <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01209-x>
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista De Psicología, 6*(1-2), 103-111. <https://doi.org/10.18800/psico.198801-02.008>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS (4th Ed.)*. Londres: SAGE.
- Freeman, J. L. (2019). *Autonomy and agentic engagement among first-generation college students: exploring resources for psychological need satisfaction* (Tesis doctoral).
- Frost, J. (2005). *Supernanny: How to get the best from your children*. New York: Hyperion.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría, 86*(6), 436-443. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- García, O., y Serra, E. (2019). Raising children with poor school performance: Parenting styles and short-and long-term consequences for adolescent and adult development. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(7), 1-24. <https://doi.org/10.3390/ijerph16071089>
- García, P., Sharma, P., De Massis, A., Wright, M., y Scholes, L. (2019). Perceived parental behaviors and next-generation engagement in family firms: A social cognitive perspective. *Entrepreneurship Theory and Practice, 43*(2), 224-243. <https://doi.org/10.1177/1042258718796087>
- Gargurevich, R., Soenens, B., y Matos, L. (2016). Propiedades psicométricas de la Escala de Control Psicológico orientado a la Dependencia ya la Autocrítica (DAPCS-S) en adolescentes tardíos de Lima. *Interamerican Journal of Psychology, 50*(2), 248-264.
- Garn, A. y Jolly, J. (2015) A model of parental achievement-oriented psychological control in academically gifted students. *High Ability Studies, 26*(1), 105-116. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1028614>

- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.508>
- Grundman, J. (2010). Does parenting style predict identity and emotional outcomes in emerging adulthood. *College Journal of Gustavus Undergraduate Psychology*. 1-37
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal, M., e Hidalgo, M. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría integral*, 21(4), 233-244.
- Gurland, S., y Grolnick, W. (2005). Perceived threat, controlling parenting, and children's achievement orientations. *Motivation and Emotion*, 29(2), 103-121. <https://doi.org/10.1007/s11031-005-7956-2>
- Gutiérrez, M., Sancho, P., Galiana, L., y Tomás, J. M. (2018). Autonomy support, psychological needs satisfaction, school engagement and academic success: A mediation model. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.aspn>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B., Anderson, R. E., y Tatham, R. (2019). *Multivariate data analysis*. Cengage.
- Hernández-Ávila, C. E., y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta, Revista científica del Instituto Nacional de Salud*, 2(1), 75-79. <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- Hu, L., y Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huéscar, E., Moreno-Murcia, J., Cid, L., Monteiro, D., y Rodrigues, F. (2020). Passion or perseverance? The effect of perceived autonomy support and grit on academic performance in college students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 21-43. <https://doi.org/10.3390/ijerph17062143>
- Hurtado, J., y Cruz Maldonado, E. (2020). *Estilos de crianza y logros de aprendizaje en estudiantes del nivel secundario de la institución educativa María Ulises Dávila* (Tesis de Licenciatura). Universidad Peruana Unión: Tarapoto.

- Hutcheson, G. y Sofroniou, N. (1999). *The Multivariate Social Scientist: Introductory Statistics Using Generalized Linear Models*. London: SAGE Publications.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2019). *Encuesta Nacional de Hogares*.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2010). *II Censo Nacional Universitario*.
- Itzhaki-Braun, Y., Itzhaky, H., y Yablou, Y. B. (2020). Predictors of High-School Dropout Among Ultraorthodox Jewish Youth. *Frontiers in psychology, 11*, 1911. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01911>
- Kanat-Maymon, Y., Roth, G., Assor, A., y Raizer, A. (2016). Controlled by love: The harmful relational consequences of perceived conditional positive regard. *Journal of Personality, 84*(4), 446-460. <https://doi.org/10.1111/jopy.12171>
- Kanat-Maymon, Y., Shoshani, A., y Roth, G. (2021). Conditional Regard in the Classroom: A Double-Edged Sword. *Frontiers in Psychology, 12*, 3180. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.621046>
- Kaplan, H. (2018). Teachers' autonomy support, autonomy suppression and conditional negative regard as predictors of optimal learning experience among high-achieving Bedouin students. *Social Psychology of Education, 21*(1), 223-255. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9405-y>
- Khosravi, Z., y Mohanan, S. (2020). The effect of parenting dimensions on college adjustment and academic performance: the mediating role of basic psychological needs satisfaction, self-esteem and academic engagement among university students from international programs in Bangkok, Thailand. *Scholar: Human Sciences, 12*(2), 385-407.
- Kline, P. (1999). *Handbook of Psychological Testing (2nd ed.)*. New York: Routledge.
- Korkın, Ö. (2019). The relationship between perceived psychological control self-regulation skills and academic motivations of adolescents. *The International Journal of Human and Behavioral Science, 5*(1), 1-10. <https://doi.org/10.19148/ijhbs.550200>
- Kuppens, S., y Ceulemans, E. (2018). Parenting styles: A closer look at a well-known concept. *Journal of child and family studies, 28*(1), 168-181. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1242-x>

- Langenkamp, A. (2017). Latino/a immigrant parents' educational aspirations for their children. *Race Ethnicity and Education*, 22(2), 231-249. <https://doi.org/10.1080/13613324.2017.1365054>
- Mameli, C., y Passini, S. (2018). Development and validation of an enlarged version of the student agentic engagement scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(4), 450-463. <https://doi.org/10.1177/0734282918757849>
- Martínez, C. (28 de junio de 2017). En el nombre del padre: lo que en verdad significa la figura paterna. *RPP*. <https://rpp.pe/vital/expertos/en-el-nombre-del-padre-lo-que-en-verdad-significa-la-figura-paterna-noticia-1060741>
- Matos, L., Reeve, J., Herrera, D., y 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. <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1448746>
- McMullen, J., y Warnick, B. (2015). To nurture or groom? The parent-founder succession dilemma. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 39(6), 1379-1412. <https://doi.org/10.1111/etap.12178>
- Miller, G., y Tolan, P. (2018). The influence of parenting practices and neighborhood characteristics on the development of childhood aggression. *Journal of community psychology*, 47(1), 135-146. <https://doi.org/10.1002/jcop.22105>
- Montenegro, A. (2017). Understanding the concept of student agentic engagement for learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 117-128. <https://doi.org/10.14483/calj.v19n1.10472>
- Morris, A., Criss, M., Silk, J., y Houlberg, B. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(4), 233-238. <https://doi.org/10.1111/cdep.12238>
- Moscoso, A. (2020). *Prácticas de crianza materna, motivación, compromiso conductual y perfeccionismo en alumnos de secundaria*. (Tesis de pregrado). PUCP. Lima
- Otterpohl, N., Lazar, R., y Stiensmeier-Pelster, J. (2019a). The dark side of perceived positive regard: When parents' well-intended motivation strategies increase students' test

- anxiety. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 79-90.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.11.002>
- Otterpohl, N., Steffgen, S. T., Stiensmeier-Pelster, J., Brenning, K., y Soenens, B. (2019b). The Intergenerational Continuity of Parental Conditional Regard and Its Role in Mothers' and Adolescents' Contingent Self-Esteem and Depressive Symptoms. *Social Development*. <https://doi.org/10.1111/sode.12391>
- Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual: A Step-by-Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS (6th ed.)*. Sydney: Allen & Unwin.
- Paez, A., y Rovella, A. (2019). Vínculo de apego, estilos parentales y empatía en adolescentes. *Interdisciplinaria*, 36(2), 23-38.
<http://dx.doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.2>
- Pease, M. A., Guillén, H., De La Torre-Bueno, S., Urbano, E., Aranibar, C., y Rengifo, F. (2019). Nuestra deuda con la adolescencia. *Proyecto "Ser adolescente en el Perú". Convenio Unicef-Pucp*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21095.60328>
- Quispe, A. (2020). *Estilos de Crianza en Estudiantes del Cuarto y Quinto de Secundaria de la Institución Educativa "Los Héroes del Perú-Rancha", Ayacucho 2019* (Tesis de Grado). Universidad de Ayacucho Federico Froebel. Ayacucho.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579-595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. En *Handbook of research on student engagement* (149-172). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7
- Reeve, J., Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2018). Sociocultural influences on student motivation as viewed through the lens of self-determination theory. *Big theories revisited*, 2, 15-40.
- Reeve, J., y Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 527-540. <https://doi.org/10.1037/a0034934>
- Reeve, J., y Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory Into Practice*, 59(2), 150-161. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451>

- Rodrigues, F., Hair Jr, J., Neiva, H., Teixeira, D., Cid, L., y Monteiro, D. (2019). The basic psychological need satisfaction and frustration scale in exercise (BPNSFS-E): Validity, reliability, and gender invariance in Portuguese exercisers. *Perceptual and motor skills*, 126(5), 949-972. <https://doi.org/10.1177/0031512519863188>
- Rostami, M., y Saadati, N. (2018). Role of maternal parenting styles in predicting oppositional defiant, behavior, conduct, mood, and separation anxiety disorders among students. *Journal of Research and Health*, 8(5), 418-424. <https://doi.org/10.29252/jrh.8.5.418>
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C., Ryan, R., y Deci, E. (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), 11-19. <https://doi.org/10.1037/a0015272>
- Ryan, R., y Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., y Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Segrin, C., Givertz, M., Swaitkowski, P., y Montgomery, N. (2015). Overparenting is associated with child problems and a critical family environment. *Journal of Child and family Studies*, 24(2), 470-479. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9858-3>
- Sharma, P., y Tandon, A. K. (2019). Correlation of perceived parenting patterns on the personality traits of medical students. *Annals of Indian Psychiatry*, 3(2), 165. https://doi.org/10.4103/aip.aip_37_19
- Shogren, K., Raley, S., Wehmeyer, M., Grandfield, E., Jones, J., y Shaw, L. (2019). Exploring the relationships among basic psychological needs satisfaction and frustration, agentic engagement, motivation, and self-determination in adolescents with disabilities. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 3(2), 119-128. <https://doi.org/10.1007/s41252-018-0093-1>
- Smiley, P. A., Rasmussen, H. F., Buttitta, K. V., Hecht, H. K., Scharlach, K. M., y Borelli, J. L. (2020). Parent Control and Child Shame: Associations with Children's Task

- Persistence and Depressive Symptoms in Middle Childhood. *Parenting*, 20(4), 311-336. <https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1694837>
- Soenens, B., y Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of youth and adolescence*, 34(6), 589-604. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-8948-y>
- Steinberg, L. (2004). *The ten basic principles of good parenting*. New York: Simon & Schuster.
- Stevens, J. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences (5th ed.)*. New York: Routledge. Chapter 3.
- Talib, J., Mohamad, Z., y Mamat, M. (2011). Effects of parenting style on children development. *World Journal of Social Sciences*, 1(2), 14-35.
- Tanhaye, F., Saeidi, T., y Kareshki, H. (2019). The canonical correlation between perceptions of parents and psychological and social well-being in students. *Shenakht journal of psychology & psychiatry*, 6(5), 141-155. <https://doi.org/10.29252/shenakht.6.5.141>
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., y Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342-358. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002>
- Valverde, J. (2021). *Estilos de crianza y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública del distrito de San Juan de Miraflores* (Tesis de Licenciatura). Universidad Autónoma del Perú: Lima.
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Vargas, S., y Gálvez, Y. (2020). *Estilos de crianza y agresividad en adolescentes de la ciudad de Cajamarca, Perú 2020* (Tesis de Maestría). Universidad Privada Antonio Guillermo Urrello. Cajamarca.
- Waterman, E., y Lefkowitz, E. (2017). Are mothers' and fathers' parenting characteristics associated with emerging adults' academic engagement? *Journal of family issues*, 38(9), 1239-1261. <https://doi.org/10.1177/0192513X16637101>

Zarejamalabadi, M., Mehdad, A., Manshaee, G. R., y Afshani, S. A. (2017). Predicting academic performance through perceptions of the family atmosphere with the mediation of creative thinking. *The Journal of Medical Education and Development*, 12(1), 51-64.



Apéndices

Apéndice A

Consentimiento Informado

Estimado(a) estudiante:

Quiero invitarte a responder un cuestionario que es parte de una investigación cuyo objetivo es estudiar la relación que tienes con tus padres y tu experiencia universitaria. La presente investigación es conducida por Juan Daniel Diestra Lopez, estudiante de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y es supervisada por el Dr. Rafael Gargurevich.

Tu participación es totalmente anónima y voluntaria. Para ello, es importante que tengas entre 18 y 22 años, y haber cursado al menos un ciclo académico en el 2020 o 2021. Si aceptas participar, se te pedirá responder un cuestionario y una ficha de datos demográficos, lo que tomará aproximadamente 12 minutos de tu tiempo.

Asimismo, puedes retirarte de la investigación en cualquier momento sin que esto te perjudique de alguna forma. La información que se recoja solo será utilizada para fines académicos (como tesis, artículos, congresos, entre otros). Si quieres recibir los resultados grupales de la investigación puedes enviar un correo a jddiestral@pucp.edu.pe para enviarte el informe al término de la misma. Asimismo, puedes hacer cualquier consulta al mismo correo.

Desde ya, ¡agradezco inmensamente tu participación!

He leído los términos y acepto participar voluntariamente de esta investigación: *

- Sí, deseo participar
- No deseo participar

Apéndice B

Ficha de datos sociodemográficos

Sexo

- Mujer
- Hombre
- Prefiero no decirlo

Edad

- 18
- 19
- 20
- 21
- 22

Lugar de nacimiento

- Lima
- Provincias u otros departamentos
- Extranjero

Universidad en la que estudias

- Pública
- Privada

Carrera universitaria en la que te encuentras o la que elegiste estudiar: _____

¿En qué ciclo de estudio te encuentras? (cuenta desde el primer ciclo de la universidad).

Si estás llevando cursos de diferentes ciclos, considera el ciclo en el que llevas el mayor número de créditos.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

- 7
- 8
- 9
- 10

Último ciclo académico cursado:

- 2020-1
- 2020-2
- 2021-1

¿Cuentas con una figura materna? (La figura materna puede ser tu madre u otra persona cercana a ti que consideres "como una madre", como una abuela, tía, etc.)

- Sí
- No

¿Cuentas con una figura paterna? (La figura paterna puede ser tu padre u otra persona cercana a ti que consideres "como un padre", como un abuelo, tío, etc.)

- Sí
- No

Vives con:

- Padre y madre / Figura paterna y materna
- Solo con la madre o figura materna
- Solo con el padre o figura paterna
- Otro

Nivel educativo de la madre o figura materna:

- Sin estudios
- Primaria incompleta
- Primaria completa
- Secundaria incompleta
- Secundaria completa
- Técnico incompleto
- Técnico completo
- Universitario incompleto

- Universitario completo

Nivel educativo del padre o figura materna

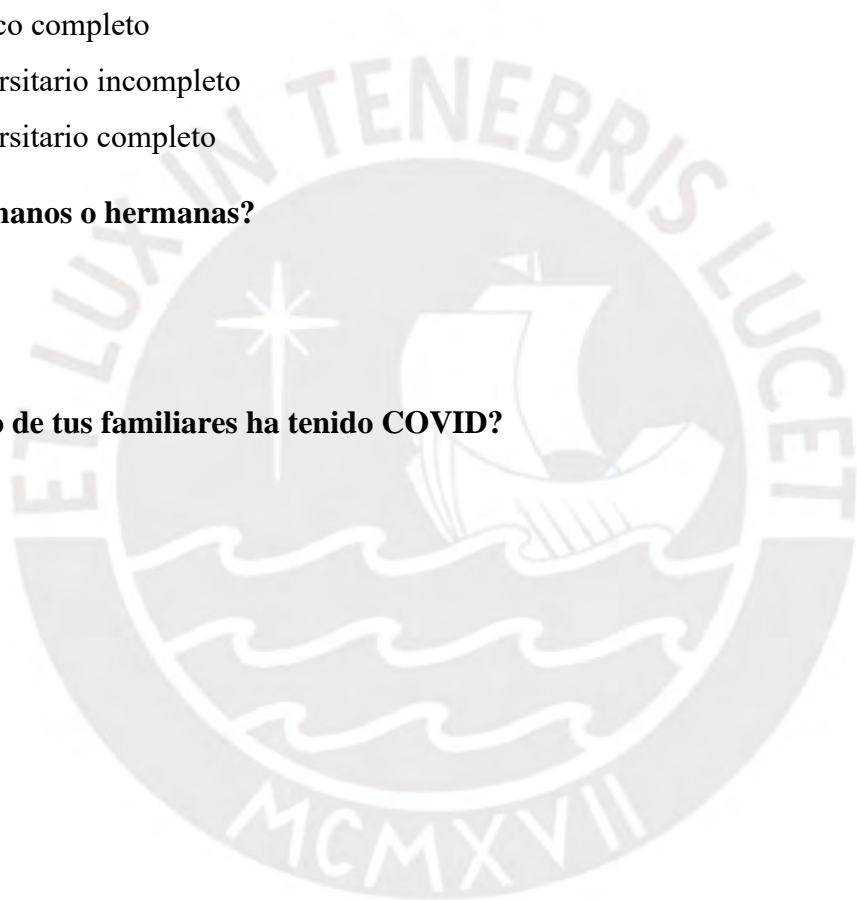
- Sin estudios
- Primaria incompleta
- Primaria completa
- Secundaria incompleta
- Secundaria completa
- Técnico incompleto
- Técnico completo
- Universitario incompleto
- Universitario completo

¿Tienes hermanos o hermanas?

- Sí
- No

¿Tú o alguno de tus familiares ha tenido COVID?

- Sí
- No



Apéndice C

Adaptación de ítems según criterio de jueces

Tabla 7

Porcentaje de acuerdo de ítems según criterio de jueces para la Escala Aumentada del Compromiso Agente del Estudiante

Intervalos de porcentaje de acuerdo (%)	Cantidad de ítems
80 – 100	6
60 – 79	1
40 – 59	3
20 – 39	0
0 – 19	0

