

TESIS DOCTORAL

AÑO 2022

**PARENTALIDAD, EDUCACIÓN Y AGENDA 2030:
LA FORMACIÓN DE COMPORTAMIENTOS PRO-
SOSTENIBILIDAD EN LA ADOLESCENCIA**

MARÍA DOLORES PALACIOS MADERO

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**Línea 3: Diversidad intervención y sostenibilidad en
contextos educativos**

**DIRECTORA: MARÍA ÁNGELES MURGA-MENOYO,
UNED**

**CODIRECTORA: SUSANA TORÍO LÓPEZ,
UNIVERSIDAD DE OVIEDO**

AGRADECIMIENTO

Expreso mi gratitud, insolvente de poder pagarla:

A la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), sus autoridades, coordinación del programa de Doctorado en Educación, sus docentes, por ofrecerme esta oportunidad de seguir aprendiendo, y crecer así en mi formación personal y académica, al adquirir competencias profesionales para afianzar el trabajo con las familias, protagonistas de un cambio que permita la transición social hacia el desarrollo sostenible para todos.

A la Universidad de Oviedo, al equipo de investigadores del Grupo ASOCED, por brindarme un invaluable apoyo académico para la realización de los proyectos de investigación vinculados a la familia y educación.

A la Universidad de Cuenca (Ecuador), por haberme brindado el apoyo institucional para la realización de la investigación y un espacio generoso para trabajar la redacción de la tesis doctoral. También agradezco a mis queridas compañeras de investigación que caminaron conmigo en este proyecto académico. A las instituciones educativas, a los adolescentes, a las madres y padres de familia que colaboraron de forma voluntaria con la investigación.

A la Dra. María Ángeles Murga-Menoyo, directora de la tesis, y a la Dra. Susana Torío López, codirectora, por guiarme en todas las etapas de la investigación y en las diferentes actividades formativas del doctorado. Recordaré la rigurosidad académica de sus orientaciones acompañada siempre de una retroalimentación positiva y respetuosa. Mi reconocimiento por permitirme entender que la vida es un constante aprendizaje.

DEDICATORIA

Al legado de mis abuelitos maternos y paternos quienes, en su grandeza y humildad, sembraron en mis padres las raíces de la educación, del esfuerzo y trabajo. Ellos atizaron las brasas del amor a la vida y de la valentía que me impulsaron a volar alto para encontrarme con mis sueños y retornar al olor del campo, del fogón, de las flores, para reconocer allí el color de las mariposas, la frescura del río Copueno hasta sentir el abrazo de mi familia.

A mis padres, a mis hermanos, mi esposo y a mis amados hijos: Christian, Andreíta y Angelitos, que han entendido mis ausencias, y por contar con su permanente comprensión, ánimo y apoyo para culminar la tesis doctoral.

Índice

INTRODUCCIÓN	11
PARTE I:	18
CONTEXTO GLOBAL Y MARCO TEÓRICO	18
CAPÍTULO 1. EL ESCENARIO DEL CAMBIO POR LA SOSTENIBILIDAD: CRISIS ECOSOCIAL Y DETERIORO DE LA VIDA HUMANA	19
1.1. Disminución de la biodiversidad y crisis socioambiental	19
1.2. El consumismo y su impacto ambiental en el planeta	22
CAPÍTULO 2. EL DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE: SU MODELO EDUCATIVO	29
2.1. Desarrollo Humano Sostenible (DHS): principios y valores	29
2.2. El modelo de la educación para el desarrollo sostenible	34
2.2.1. La formación de competencias para la sostenibilidad	35
2.2.2. La formación de una ciudadanía planetaria	37
2.2.3. Estrategias educativas	39
CAPÍTULO 3. LA FAMILIA COMO AGENTE DEL DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE	41
3.1. La familia en el marco de los ODS	41
3.1.1. Situación global: situación de las familias y avances en los ODS	42
3.1.2. El caso de Ecuador	45
3.2. La función educadora de la familia en el marco de los ODS	49
3.3. Conmemoraciones de la familia promovidas por las Naciones Unidas	50
3.3.1. El “Día Internacional de la Familia”	50
3.3.2. El Día mundial de las Madres y los Padres	53
3.4. A modo de recopilatorio	54
CAPÍTULO 4. MODELO ECOLÓGICO SISTÉMICO DE URIE BRONFENBRENNER	55
4.1. Principales características	55
4.2. Evolución del modelo: la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano	56
4.3. Niveles sistémicos	58
4.3.1. El Microsistema	58
4.3.2. El Mesosistema	59
4.3.3. El Exosistema	60
4.3.4. El Macrosistema	61
4.3.5. El Cronosistema	62
4.4. Interrelación entre los subsistemas: la sostenibilidad como un proceso glocal	62
CAPÍTULO 5. LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN [TAD – SDT]	64
5.1. Principales características	65
5.2. Subteorías de la Teoría de la Autodeterminación	66
5.2.1. Subteoría de las Necesidades Psicológicas Básicas	67

5.2.1.1. Contexto social y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas	68
5.2.1.2. Tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación	69
5.2.1.2.1. <i>Autonomía</i>	69
5.2.1.2.2. <i>Percepción de competencia</i>	71
5.2.1.2.3. <i>Relación (vinculación o pertenencia)</i>	71
5.2.2. Subteoría de la Integración Organísmica	72
5.2.3. Subteoría del Contenido de las Metas	74
5.2.4. Subteoría de la Evaluación Cognitiva	76
5.2.5. Subteoría de las Orientaciones Causales	77
5.2.6. Subteoría de la Motivación de las Relaciones	77
5.3. A modo de recapitulación	78
CAPÍTULO 6. LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN COMO MARCO PARA EL ESTUDIO DE LA PARENTALIDAD	83
6.1. La familia en un mundo cambiante	84
6.2. Parentalidad positiva: Concepto y características	87
6.3. Dimensiones parentales: tipología	90
6.3.1. Afecto versus Rechazo	91
6.3.2. Apoyo a la Autonomía versus Control Psicológico	93
6.3.2.1. Apoyo a la autonomía: bienestar psicológico y autoestima	93
6.3.2.2. Control psicológico: implicaciones para el desarrollo de la autonomía	95
6.3.2.3. Apoyo parental a la autonomía y comportamiento pro-ambiental	96
6.3.3 Estructura versus Desorganización	98
6.4. Aporte de la Teoría de la Autodeterminación al estudio de la parentalidad en relación con la sostenibilidad	99
PARTE II:	104
ESTUDIO EMPÍRICO	104
CAPÍTULO 7. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: PLANTEAMIENTO, OBJETIVOS, METODOLOGÍA, POBLACIÓN Y MUESTRA	106
7.1. Presentación y delimitación del problema	106
7.2. Objetivos	108
7.3. Metodología	110
7.4. Variables del estudio	112
7.5. Población y muestra	115
7.6. Consideraciones éticas	119
CAPÍTULO 8. INSTRUMENTOS Y PROCESO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	120
8.1. Cuestionarios y escalas	120
8.1.1. Cuestionario aplicado a los adolescentes	121
8.1.1.1. Perception Parental of Autonomy Support Scale, P-PASS (Mageau et al., 2015).	122
8.1.1.2. Control Psicológico	123
8.1.1.2.1. <i>Dependency-Oriented and Achievement-Oriented Psychological Control Scale –DAPCS-</i>	123

8.1.1.2.2. <i>Psychological Control Scale - PCS-YSR</i>	123
8.1.1.3. AF5: Autoconcepto Forma 5	124
8.1.1.4. Escala de Autorregulación del Aprendizaje	125
8.1.1.5. Escala de Conducta Pro-sostenibilidad	126
8.1.2. Cuestionario a los progenitores: Parental Achievement Goals AGQ	127
8. 2. Cuestionario Piloto: Elaboración y Aplicación	128
8.2.1. Fases de elaboración de las escalas adaptadas	128
8.2.1.1. Primera fase: gestión de autorización de uso	128
8.2.1.2. Segunda fase: ajuste lingüístico y estructura de los cuestionarios piloto	129
8.2.2. Aplicación del cuestionario piloto	129
8.2.2.1. Característica de la muestra	131
8.2.2.2. Tasa de respuesta de los instrumentos	132
8.3. El cuestionario final: características formales	132
8.3.1. Características de los cuestionarios definitivos: adolescentes y progenitores	133
8.4. Proceso de recogida de datos	134
8.5. Características técnicas: fiabilidad y validez	134
8.6. Técnicas aplicadas en el análisis estadístico de los datos	137
CAPÍTULO 9. RESULTADOS I: COMPORTAMIENTOS PRO-SOSTENIBILIDAD DE LOS ADOLESCENTES	139
9.1. Panorámica General	139
9.2. Características de los adolescentes y comportamientos pro-sostenibilidad	139
9.2.1. Comportamiento, edad y activismo: relación entre variables	141
9.2.2. Comportamiento, activismo y tipo de familia: relación entre variables	143
9.3. Agentes socializadores y desarrollo de comportamientos pro-sostenibilidad	144
9.3.1. Escuela, familia, medios y amigos. ¿Agentes pro-sostenibilidad?	145
9.3.2. Familia y comportamientos pro-sostenibilidad	146
9.3.3. Valores familiares	147
CAPÍTULO 10. RESULTADOS II: PRÁCTICA PARENTAL, DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA, COMPORTAMIENTOS PRO-SOSTENIBILIDAD DE LOS ADOLESCENTES	150
10.1. Apoyo a la autonomía versus control psicológico	150
10.1.1. Apoyo a la autonomía	150
10.1.2. Control Psicológico	151
10.1.2.1. Control Psicológico (PPASS)	152
10.1.2.2. Control Psicológico (DAPCS)	154
10.1.2.3. Control Psicológico (PCS-YRS)	155
10.2. Apoyo a la autonomía-control psicológico parental según características de los progenitores	156
10.3. Desarrollo de la autonomía- control psicológico y conductas pro-sostenibilidad	159
10.3.1. Metas de logro parental y adolescentes ante la regla de las 3R	161

CAPÍTULO 11. RESULTADOS III. RASGOS PERSONALES, AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE, AUTOCONCEPTO Y COMPORTAMIENTOS PRO-SOSTENIBILIDAD DE LOS ADOLESCENTES: INTERRELACIONES	164
11.1. Autorregulación del aprendizaje y comportamientos pro-sostenibilidad	164
11.1.1. Panorámica general	164
11.1.2. Características de los adolescentes: edad, tipo de familia, activismo	165
11.1.3. Diferencias en función del sexo de los adolescentes	166
11.1.4. Diferencias en función del sexo y nivel de estudios de los progenitores	167
11.2. Autoconcepto y comportamientos pro-sostenibilidad	169
11.2.1. Panorámica general	169
11.2.2. Características de los adolescentes: edad, tipo de familia, activismo	170
11.2.3. Diferencias en función del sexo	171
11.2.4. Diferencias en función del sexo y nivel de estudios de los progenitores	172
CAPÍTULO 12. DISCUSIÓN	175
12.1. Comportamientos pro-sostenibilidad de los adolescentes y valores familiares	176
12.1.1. Conductas pro-sostenibilidad ambiental de los adolescentes: la regla de las 3R	176
12.1.2. La familia y las conductas pro-sostenibilidad de los adolescentes	179
12.2. Modelo parental, desarrollo de la autonomía y conductas pro-sostenibilidad de los adolescentes	182
12.2.1. Prácticas parentales y comportamientos pro-sostenibilidad	182
12.2.1.1. Apoyo a la autonomía, y comportamientos pro-sostenibilidad de los adolescentes	182
12.2.1.2. Control Psicológico y comportamientos pro-sostenibilidad de los adolescentes	184
12.2.2. Metas de logro parental y comportamientos pro-sostenibilidad de los adolescentes	186
12.3. Desarrollo de la autonomía y conductas pro-sostenibilidad de los adolescentes	188
12.3.1. Autorregulación del aprendizaje de los adolescentes	188
12.3.2. Autoconcepto y comportamientos pro -sostenibilidad de los adolescentes	189
CAPÍTULO 13. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS DE LA INVESTIGACIÓN	192
13.1. Conclusiones	193
13.2. Implicaciones prácticas de la investigación	197
CAPÍTULO 14. PROPUESTA FORMATIVA	199
EPÍLOGO	205
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	207
ANEXOS	233
ANEXO 1. UNIDADES EDUCATIVAS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN	234

ANEXO 2. COMUNICACIÓN CON LAS UNIDADES EDUCATIVAS PARTICIPANTES	236
2.1. Información a la coordinación zonal de educación	236
2.2. Solicitud de participación a las instituciones educativas (unidades educativas)	237
2.3. Agradecimiento e información sobre resultados de la investigación	238
ANEXO 3. PROCEDIMIENTO ÉTICO	243
3.1. Carta informativa a los progenitores	243
3.2. Solicitud de asentimiento informado progenitores	244
3.3. Solicitud de asentimiento informado – adolescentes	247
ANEXO 4. INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS	251
4.1. Cuestionario para adolescentes ‘Parentalidad, Educación y Agenda 2030’	251
4.2. Cuestionario para padres y madres. ‘Escala Parental de Metas Orientadas al Logro’	259
4.3. Cuestionarios piloto	261
ANEXO 5. AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA EL USO DE LAS ESCALAS	270

Índice de Figuras y Tablas

Figuras

Figura 1. Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner	57
Figura 2. Aportes de las Subteorías de la TAD a la parentalidad y a los CPA	80
Figura 3. Variables de la investigación	114
Figura 4. Comportamientos pro-sostenibilidad	141
Figura 5. Valores familiares percibidos por los adolescentes	149
Figura 6. Apoyo a la autonomía según sexo de los progenitores (PPASS)	151
Figura 7. Control psicológico por sexo de los progenitores (PPASS)	153
Figura 8. Apoyo a la autonomía y control psicológico según sexo de los progenitores (PPASS)	154
Figura 9. Control psicológico por sexo de los progenitores (DAPCS)	155
Figura 10. Control psicológico por sexo de los progenitores (PSC-YRS)	156
Figura 11. Autorregulación del aprendizaje según sexo de los adolescentes	167
Figura 12. Autoconcepto de los adolescentes	172

Tablas

Tabla 1. Plan Nacional y programas familiares vinculados al cumplimiento del ODS n° 1.	46
Tabla 2. Plan Nacional y programas familiares vinculados al cumplimiento del ODS n° 3.	46
Tabla 3. Plan Nacional y programas familiares vinculados al cumplimiento del ODS n° 5.	47
Tabla 4. Plan Nacional y programas familiares vinculados al cumplimiento del ODS n° 16.	47
Tabla 5. Plan Nacional y programas familiares que atienden simultáneamente a los ODS n° 1, 3,4,5,8 y 16	48
Tabla 6. Operativización de las variables del estudio	112
Tabla 7. Criterios de inclusión y exclusión para la selección de adolescentes y progenitores	116
Tabla 8. Características sociodemográficas de los estudiantes	117
Tabla 9. Características sociodemográficas de los progenitores	118
Tabla 10. Cuestionarios aplicados a los adolescentes	121
Tabla 11. Tasa de respuesta del cuestionario de adolescentes y progenitores	132
Tabla 12. Fiabilidad de los instrumentos	135
Tabla 13. Comportamiento, edad y activismo: relación entre variables	142
Tabla 14. Comportamiento, activismo y tipo de familia: relación entre variables	144
Tabla 15. Escuela, familia, medios y amigos: ¿Agentes pro-sostenibilidad?	145
Tabla 16. La familia y comportamientos pro-sostenibilidad	146
Tabla 17. Valores familiares	147
Tabla 18. Apoyo-control parental según sexo y nivel de estudios de los progenitores	157
Tabla 19. Metas de logro parental según sexo y otros rasgos de los progenitores	159
Tabla 20. Apoyo parental a la autonomía-control psicológico y conductas pro-sostenibilidad	160
Tabla 21. Metas de logro parental y comportamientos de los adolescentes a la regla de las 3R	162
Tabla 22. Autorregulación del aprendizaje y conductas según la regla de las 3R	165
Tabla 23. Autorregulación del aprendizaje y características de los adolescentes	166
Tabla 24. Autorregulación y comportamientos según 3R, por sexo y nivel de estudios de los progenitores	168
Tabla 25. Correlación entre el autoconcepto y conductas según la regla de las 3R	170
Tabla. 26. Dimensiones del autoconcepto y características de los adolescentes	171
Tabla 27. Autoconcepto según el sexo y nivel de estudios de los progenitores	173

INTRODUCCIÓN

Familia

*Según se sabe, en el África negra y en la América indígena,
tu familia es tu aldea completa, con todos sus vivos y sus muertos.
Y tú parentela no termina en los humanos.
Tu familia también te habla en la crepitación del fuego,
en el rumor del agua que corre,
en la respiración del bosque,
en las voces del viento,
en la furia del trueno,
en la lluvia que te besa
y en el canto de los pájaros que saludan tus pasos.*

(Galeano, 2012, p. 154).

Nuestra civilización se encuentra en el punto más álgido de la historia reciente de la humanidad. Afronta una crisis eco-social que genera pérdidas crecientes de la diversidad; agotamiento y colapso de los ecosistemas del planeta, con consecuencias irreversibles para el medio ambiente y la humanidad. Junto a la degradación ambiental, se acentúan las pobrezas y desigualdades extremas, la incesante violación de los derechos humanos, guerras y conflictos armados; un escenario insostenible para la humanidad (Aznar-Minguet & Barrón-Ruiz, 2017; Caride & Meira, 2020; Sousa Santos, 2020). Está plagado de indicadores que, si se mantiene la tendencia actual, nos anuncian un futuro muy incierto, como civilización y como especie (World Economic Forum, 2020).

Algunos indicadores del último *Informe Riesgos Globales* (World Economic Forum, 2020), señalan que los cinco principales riesgos planetarios en términos de probabilidad son todos

ambientales: a) incidentes climáticos extremos, con daños importantes en propiedades e infraestructuras llegando, incluso, a ocasionar la pérdida de vidas humanas; b) limitada incidencia o fracaso en las políticas de afrontamiento, mitigación y/o adaptación al cambio climático por parte de gobiernos y empresas; c) daños y desastres ambientales provocados por la intervención humana, en ocasiones derivados de agresiones ambientales -como derrames de carburantes y contaminación radiactiva-; d) pérdidas crecientes e importantes de biodiversidad, agotamiento y colapso de los ecosistemas (terrestre o marino), con consecuencias irreversibles para el medio ambiente; y e) incremento de grandes desastres naturales como terremotos, tsunamis, erupciones volcánicas y tormentas geomagnéticas.

En cuanto a la crisis social, se observa una creciente desigualdad entre las personas, comunidades y sociedades. Se detecta la falta de empatía de una buena parte de las élites y determinados grupos y países, que se atrincheran en el confort. Se muestran ajenos a las situaciones de precariedad, pobreza y peligro existentes en el resto del mundo, que parecen no ser suficientes para impulsar cambios sociales y ambientales a nivel mundial (Caride & Meira, 2020).

Esta situación descrita se ha agudizado con la irrupción de la pandemia por el COVID – 19 que, por una parte, es otra forma anunciada con que la biosfera nos recuerda que estamos invadiendo, destruyendo, alterando y friccionando los límites de la naturaleza, y provocando con ello la propagación de patógenos (Suárez et al., 2020). Y, por otra parte, agranda las pesadumbres de la tristeza ecológica preexistentes (Rivas, 2019). En esta dirección, Sousa Santos (2020) en su obra, *La cruel pedagogía del virus*, señala que cualquier cuarentena es siempre discriminatoria. Más difícil para algunos grupos sociales que para otros; refuerza la injusticia, la exclusión social y el sufrimiento inmerecido de los más empobrecidos. Así también, Galeano (2017) apoya esta idea al mencionar a “los nadies”, los dueños de nada que -afirma- pueden y deben ser rescatados porque son personas y ciudadanos del mundo.

En este escenario, la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (ONU, 2015) señala los grandes desafíos que la humanidad ha de atender de forma prioritaria y urgente para evitar un posible colapso del planeta. Los concreta en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), metas ineludibles para garantizar un futuro viable. Adopta para ello un enfoque que, siguiendo la

estela del emblemático *Informe Brundtland* (WCED, 1987), responde al principio de equidad en coherencia con los derechos humanos universales.

Desde esta perspectiva, los planteamientos de la sostenibilidad exigen un desarrollo glocal, que articule las necesidades y condicionamientos globales con las posibilidades y prácticas locales; esto conduce a promover un modelo de ciudadanía planetaria que enfatiza el compromiso de la humanidad con la naturaleza, una necesaria equidad social entre las personas y un compromiso activo con la especie (Murga-Menoyo & Novo, 2017; Murga-Menoyo, 2020).

Todo apunta, pues, a la urgencia de un profundo cambio; un cambio sustancial en los valores, actitudes y comportamientos de las personas para cuidar la naturaleza y la vida misma. Como todo cambio de esta naturaleza, entran en juego múltiples, diversos y complejos factores, a la vez que se precisa el concurso de todo un abanico de ciencias y estrategias, a todos los niveles.

Pero, además, los ODS interpelan a una pluralidad de agentes. No solo a aquellos que deciden las políticas económicas o las llevan a cabo, como son los gobiernos y los diferentes agentes económicos, nacionales e internacionales; también hace un llamamiento a las comunidades, los ciudadanos y las familias. Estas últimas, como señala la ONU (2018) *“tienen un papel crucial en el desarrollo social. En ellas recae la responsabilidad primordial de la educación y socialización de los niños, así como de inculcar los valores de la ciudadanía y la pertenencia a una sociedad...”* (p. 29).

Esta posición profundiza el llamamiento de la Declaración de los Derechos Humanos cuando señala que la familia es un *“elemento natural y fundamental de la sociedad y que tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado”* (ONU, 1948, p.34). Así también, el Secretario General de la ONU (2010) considera que las familias tienen un papel crucial en el desarrollo social al ser los componentes básicos y esenciales de las sociedades. En ellas recae la responsabilidad primordial de la educación y socialización de los menores y adolescentes, y, por tanto, de inculcar tempranamente los valores de la ciudadanía planetaria que Murga-Menoyo (2018) caracteriza.

En esta misma línea, la UNICEF (2020) sostiene igualmente que las familias y las políticas familiares pueden contribuir a las metas de la sostenibilidad formuladas en los ODS, dado que la familia es la unidad social elemental. El progreso de las familias lleva aparejado el progreso de sus miembros, de las comunidades y las sociedades de las que forman parte.

Por tanto, es necesario que las familias, siendo como es la educación una de sus funciones sustantivas, lleven a cabo una labor de formación de su progeñie para impulsar comportamientos pro-sostenibilidad. Tienen una función esencial como agentes de socialización, al ejercer una influencia significativa en los valores, actitudes y comportamientos de sus hijas e hijos hacia el medio natural; y, también, como agentes de los procesos formativos que les permiten llegar a ser sujetos activos de una comunidad para el desarrollo sostenible (Gronhoj & Thogersen, 2017; Matthies et al., 2012).

Pero, ¿En qué aspectos esta influencia resulta más relevante? ¿Qué factores resultan significativos y en qué condiciones? ¿Cómo opera el rol parental sobre los comportamientos pro-sostenibilidad en la etapa escolar? ¿Qué cambios cabe esperar asociados al nivel de estudios de los progenitores? ¿Cómo apoyar desde la escuela el rol parental pro-sostenibilidad?

A estas preguntas responde la presente tesis doctoral cuyo contexto se sitúa en Ecuador, o República de Ecuador, en el noroeste de América del Sur. Es un estado con 24 provincias; su capital es Quito. Su extensión es de 283.561 km², lo que le hace el cuarto país más pequeño del continente; no obstante, cuenta con 17.3 millones de habitantes de los cuales cerca de seis millones que corresponde al 38% de la población está compuesta por menores y adolescentes. De los datos se deriva que la sociedad ecuatoriana es predominantemente joven.

Una de las 24 provincias de Ecuador es el Azuay, con su capital Cuenca, llamada Santa Ana de los cuatro Ríos de Cuenca porque está atravesada por los ríos: Tomebamba, Tarqui, Yanuncay y Machangara. Cuenca, cuenta con 603.269 habitantes de los cuales 28.698 son adolescentes (INEC, 2018a). Cabe resaltar que Ecuador es un país pionero en defender los derechos de la naturaleza que hoy están garantizados en su Constitución Nacional. En consecuencia, el 20% del país es una reserva ecológica; entre estos territorios se encuentran las Islas Galápagos y el Parque Nacional Yasuní.

En la finalidad de la investigación convergen las dos líneas de atención mencionadas en el planteamiento: la Agenda 2030 y los efectos del rol parental en la conformación de los comportamientos pro-sostenibilidad de los escolares. La tesis doctoral pretende contribuir al estudio del rol parental en la promoción de comportamientos pro-sostenibilidad, tanto en el ámbito de la educación familiar como en relación con la educación formal de los adolescentes. La atención se focaliza, pues, en el papel que cumple la familia en la educación y socialización de

los hijos e hijas¹ en los valores ciudadanos necesarios para la sostenibilidad. Se considera a los progenitores agentes de cambio, con influencia decisiva en la preservación de la vida y los ecosistemas (Aznar-Minguet 2013; Campoalegre, 2016).

La hipótesis inicial es que los comportamientos pro-ambientales² de los adolescentes requieren prácticas parentales que faciliten en ellos una motivación autodeterminada; esta última asociada a comportamientos pro-sostenibilidad³. Desde esta perspectiva, se analizan las prácticas parentales como factor facilitador del autoconcepto y la autorregulación del aprendizaje, en cuya base se encuentra la motivación intrínseca, directamente relacionada con ambos factores e imprescindible para la persistencia de los comportamientos pro-sostenibilidad una vez adquiridos.

La investigación se sitúa en el terreno de la Pedagogía, con el apoyo de dos enfoques relevantes en el campo de la Psicología: el Modelo Ecológico Sistémico de Urie Bronfenbrenner (1979, 1987) y la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000), conocida como SDT [Self - Determination Theory] o TAD. Responderá, entre otras, a preguntas como: ¿Cuáles son los comportamientos pro-sostenibilidad de los adolescentes? ¿Qué relación tienen con el autoconcepto, la autorregulación del aprendizaje y las metas parentales? ¿Existen diferencias significativas en los comportamientos pro-sostenibilidad entre los adolescentes atendiendo al sexo? ¿Cuáles son las conductas pro-sostenibilidad, en sintonía con la regla de las 3R, que son influenciadas por la familia y por las metas parentales de logro? ¿Existen diferencias en dicha relación atendiendo al nivel de estudios y sexo de los progenitores?

Las respuestas a estos interrogantes requieren cumplir los siguientes objetivos de investigación:

1.- Conocer los comportamientos pro-sostenibilidad de los adolescentes y su relación con los valores familiares.

¹ En el documento se nombra hijos e hijas y también se recurre al uso de genéricos como hijos y padres para no ser repetitivos en la redacción.

² Para Corral (2001) el comportamiento pro-ambiental se entiende como un conjunto de conductas, acciones efectivas e intencionadas para la protección del medio ambiente o para evitar el deterioro y destrucción de los ecosistemas.

³ A pesar de los posibles matices que no modifican la finalidad de esta investigación- en el texto se utilizan indistintamente los términos ‘comportamiento pro-ambiental’ y comportamiento pro-sostenibilidad.

2.- Comprender la relación entre el modelo parental (las metas de logro parental y las prácticas parentales) y la adquisición por los adolescentes de autonomía y un autoconcepto positivo, así como las implicaciones de todo ello con el comportamiento pro-sostenibilidad de los adolescentes.

3.- Conocer la relación entre los rasgos personales (autorregulación del aprendizaje y autoconcepto), las metas de logro parental y los comportamientos pro-sostenibilidad de los adolescentes.

Los resultados permitirán detectar necesidades educativas en la población objeto de estudio, y, a partir de ellas, esbozar orientaciones y propuestas de mejora.

La Memoria de la tesis doctoral se estructura en dos partes. La primera de ellas está dedicada a la descripción del contexto global de la tesis y a la presentación del marco teórico de la investigación; se articula en seis capítulos. Los tres primeros abordan sucesivamente tres principales núcleos temáticos: el escenario del cambio por la sostenibilidad, la misión de la educación para el desarrollo sostenible y el papel de la familia en el marco de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas.

En los capítulos cuarto y quinto se presentan los dos enfoques conceptuales que constituyen el sustento teórico para el estudio de la familia y de las dimensiones parentales: el Modelo Ecológico Sistémico de Urie Bronfenbrenner (1979, 1987) y la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). La atención se focaliza en las subteorías de la TAD, el estudio del medio ambiente y la sostenibilidad -como una de las aplicaciones más actuales de esta teoría- y la caracterización de las dimensiones de la parentalidad: afecto *versus* rechazo, apoyo a la autonomía *versus* control psicológico, y estructura *versus* desorganización.

El capítulo sexto cierra la primera parte de la Memoria con la clarificación conceptual del concepto de parentalidad positiva, sus características, dimensiones e importancia que para su conocimiento y estudio tiene la Teoría de la Autodeterminación. Todo ello en relación con la promoción de comportamientos pro-sostenibilidad en los adolescentes.

En la segunda parte de la Memoria se ofrece el estudio empírico, igualmente articulado en seis capítulos, seguidos de las conclusiones y recomendaciones a partir de las necesidades

educativas que se derivan de ellas. El primero de ellos presenta los aspectos metodológicos relacionados con el diseño de investigación: planteamiento, objetivos, metodología población y muestra. A continuación, un nuevo capítulo dedicado a los instrumentos de recogida de datos, va seguido por tres más donde se describen e interpretan los resultados de la investigación. El duodécimo capítulo, ofrece la discusión integrada de los hallazgos, relacionándolos con investigaciones previas y destacando sus posibles aportaciones. Todo ello da paso a las conclusiones del estudio y sus correspondientes implicaciones prácticas, seguidas de una propuesta educativa para facilitar que la familia y la escuela se comporten como agentes del cambio por la sostenibilidad, promoviendo prácticas autónomas y acciones educativas a favor de los comportamientos pro-ambientales de los escolares. En el epílogo, se incluye una reflexión sobre las limitaciones encontradas en la investigación doctoral.

PARTE I:
CONTEXTO GLOBAL Y MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. EL ESCENARIO DEL CAMBIO POR LA SOSTENIBILIDAD: CRISIS ECOSOCIAL Y DETERIORO DE LA VIDA HUMANA

La creciente degradación de la biodiversidad, el deterioro de los grandes ecosistemas y el agotamiento de los recursos naturales se suman a la más urgente manifestación de la crisis ecosocial: la emergencia climática (World Economic Forum, 2020). El Panel Intergubernamental de Expertos sobre el cambio climático (IPCC, 2018), ya señalaba que una clara expresión de la crisis planetaria de nuestros días es, sin duda, el calentamiento global, que ha desencadenado una serie de efectos negativos en los sistemas naturales, como la pérdida de biodiversidad, eventos meteorológicos extremos, etc. En su último Informe (IPCC, 2021) menciona que el calentamiento climático acelerado procede de las actividades humanas, las que son responsables de un calentamiento de aproximadamente 1.1°C desde 1850-1900, y se prevee que la temperatura mundial promediada durante los próximos 20 años alcanzará o superará un calentamiento de 1.5°C.

Estos fenómenos, en la base de la crisis ecosocial, no solo afectan gravemente la diversidad de los ecosistemas del planeta, sino que acentúan las pobrezas y desigualdades extremas, la incesante violación de los derechos humanos, guerras y conflictos armados; dibujan un escenario insostenible para la humanidad (PNUD, 2019; UNESCO, 2020). Es así, que la crisis de salud global por el COVID 19 no es un caso aislado, sino un efecto de este desequilibrio planetario y con consecuencias graves para la humanidad acentuadas por las desigualdades sociales y económicas (ONU, 2020c).

En el siguiente apartado se presenta una descripción general sobre los indicadores de la disminución de la biodiversidad y la conexión de la degradación ambiental con el aumento de la crisis ecosocial y la pobreza.

1.1. Disminución de la biodiversidad y crisis socioambiental

Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2017a) la degradación ambiental es responsable de casi una de cada cuatro muertes -12,6 millones de personas al año-, así como de la destrucción generalizada de ecosistemas vitales y una variedad de problemas de salud.

El Informe Planeta Vivo (Fondo Mundial para la Naturaleza, 2020) señala entre 1979 y 2016, una disminución promedio global del 68% de las casi 21.000 poblaciones estudiadas de mamíferos, aves, anfibios, reptiles y peces. A escala planetaria se observa la reducción del 94% en el Índice del Planeta Vivo (IPV) de las subregiones tropicales del continente americano, casi el 90% de los humedales del planeta han desaparecido y las cartografías globales recientes demuestran hasta qué punto la actividad humana ha alterado millones de kilómetros de ríos. Estos cambios tienen un impacto en la biodiversidad de los sistemas fluviales donde las especies monitoreadas están en continuo descenso. En América, Latinoamérica y el Caribe, el descenso es el mayor de todas las regiones, en un promedio del 94% en las poblaciones de vertebrados estudiadas (Fondo Mundial para la Naturaleza, 2020).

En Ecuador, contexto de estudio de esta investigación, montañas nevadas como el Chimborazo y el Cotopaxi ya sufren los efectos del cambio climático de forma drástica; en el año 1990, la cobertura de hielo correspondía a 97.2 km²; siete años más tarde, pasó a 60.7 km²; en el 2010, se redujo a 48 km²; y, en la actualidad, es de aproximadamente 43.5 km² (Ministerio del Ambiente, 2020).

Estos datos alarmantes muestran uno de los problemas más graves que afronta el planeta y la humanidad, la degradación ambiental de la Tierra resultado de la fragmentación de la relación de los seres humanos con la naturaleza y por el dominio de un modelo económico, tecnológico y político centrado en la producción y el consumo que ha demostrado ser social y ambientalmente inviable (Murga-Menoyo, 2013). Pocas veces se tiene en cuenta la limitación de recursos naturales de los cuales la humanidad depende: “La crisis ambiental es una crisis moral de las instituciones políticas, de aparatos jurídicos de dominación, de relaciones injustas y de una racionalidad instrumental en conflicto con la trama de la vida” (Tangencial, 2002, p.1).

Por otra parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016), señala que el grave deterioro de la naturaleza va a la par del aumento de la pobreza y la injusticia social, miles de millones de ciudadanos del planeta seguirán viviendo en la pobreza y privados de una vida digna e irán en aumento las desigualdades sociales, tanto dentro de los países como fuera de ellos. De igual modo, existen disparidades en cuanto a las oportunidades para acceder a la educación, la salud, al empleo, la igualdad entre los géneros, etc. (ONU. CEPAL, 2018; Torres, 2020).

Una muestra de la pobreza es el ensanchamiento de la brecha de desigualdad en el mundo. El Comité de Oxford de Ayuda contra el Hambre señala que el 21% de la población urbana latinoamericana vive en barrios marginales, asentamientos informales o viviendas precarias, donde el hacinamiento y falta de servicios básicos son factores de riesgo para el contagio de la COVID-19 (OXFAM, 2020). También indica que acatar la cuarentena sin ayuda económica resulta casi imposible para los 140 millones de latinoamericanos que trabajan en un entorno informal, siendo el Ecuador uno de los países con elevadas tasas de este tipo de empleo (60% de la población). El Instituto Nacional de Estadísticas y Censo, en mayo y junio de 2020, constató que apenas el 16.7% de los trabajadores en Ecuador tenía un empleo adecuado⁴ esto equivale a 1,2 millones de personas empleadas formalmente. Tras la pandemia 698.449 personas perdieron su trabajo (INEC, 2020).

A criterio de Solís y Morón (2020), vivimos en un mundo marcado por grandes desigualdades, es así que la crisis socioeconómica derivada de la pandemia de la COVID-19 evidenció que en Ecuador existe una brecha tecnológica y grandes desigualdades en el plano educativo. En el año 2020, de los 4.374.799 estudiantes de Educación Básica y Bachillerato, tan solo 2 millones tenían conectividad; 1 millón no tenía computadora ni internet en sus casas o en sus móviles (Torres, 2020) y, según UNICEF Ecuador (2021), al menos 90.000 de niños abandonaron el sistema educativo.

Ante el aumento de la pobreza, la injusticia social y la crisis socio ambiental de la civilización contemporánea, Murga-Menoyo y Novo (2017) indican que estos problemas ambientales y humanos tienen cada vez más un carácter global. Esta y otras formas de alteración y destrucción de los sistemas naturales del planeta no son solo un importante problema ambiental, son un auténtico desafío para la economía y el desarrollo sostenible, y un grave problema ético y moral. Esto significa que la humanidad está inmersa en una crisis de carácter integral y global, que afecta a las dimensiones ecológicas, económicas, sociales, éticas y educativas. Planteamiento en el que coinciden no pocos autores (Boff, 2001; Caride & Meira, 2020; García et al., 2017; Meira et al., 2018; Novo & Murga-Menoyo, 2010; Vilches & Pérez-Gil, 2015).

⁴ Empleo adecuado. La INEC (2020) considera empleo adecuado el ingreso laboral igual o superior al salario mínimo, es decir 400 dólares mensuales y que trabajan 40 horas o más a la semana.

1.2. El consumismo y su impacto ambiental en el planeta

Como se mencionó anteriormente, en el contexto del modelo hegemónico de producción-consumo vivimos una profunda crisis socio-ambiental. El costo ambiental de la sociedad de consumo -que tiene naturalizada la obsolescencia programada o el aumento de los niveles de basura- pone en peligro el desarrollo sostenible. Para la empresa global “Sostenibilidad para todos” (2019), el consumo desmedido -sobre todo en los países desarrollados- es uno de los principales causantes del déficit ecológico.

Por otra parte, el 20% de la población mundial es responsable del 80% del consumo de los recursos del planeta. Los bosques y los océanos, que generan todo tipo de recursos, sufren un expolio a semejante ritmo que no hay tiempo material para que se regeneren las nuevas generaciones de peces o nuevos árboles y plantas. Además, estos ecosistemas son incapaces de absorber todo el dióxido de carbono que genera el ser humano (Sostenibilidad para todos, 2021). Para Lambertini (2020), Director General de la WWF Internacional, los recursos naturales están disminuyendo a escala mundial a un ritmo sin precedentes en millones de años.

A través de la historia, el ser humano ha utilizado los recursos naturales sin considerar la reducción de la biodiversidad y el colapso de los ecosistemas. Estas prácticas están estrechamente ligadas a sistemas de producción y consumo ecológicamente insostenible (Caride & Meira, 2020). Como lo indica Greenpeace (2018), existen ciudades catedrales del consumo, ciudades que acogen a una alta población generando un modo de vida predominantemente insostenible, con un consumo desmedido.

La Organización Científica Internacional Global Footprint Network (en español “Red de Huellas Globales”), que calcula la huella ecológica (HE)⁵ con la finalidad de evidenciar que el consumo

⁵La Huella Ecológica (HE) es el área de territorio biológicamente productivo (cultivos, pastos, bosques o ecosistemas acuáticos) necesario para producir los recursos utilizados y para asimilar los residuos producidos por una población determinada con un nivel de vida específico de forma indefinida. La HE está formada por seis superficies productivas: (1) Tierras de cultivo: área requerida para producir alimentos y fibra para el consumo humano, alimentos para el ganado y caucho; (2) Pastizales: superficie de pastos utilizada para alimentar el ganado, que provee de carne y otros productos pecuarios; (3) Bosques: área para proporcionar madera y pulpa; (4) Zonas de pesca: superficie de aguas interiores y marinas utilizadas para capturar peces y productos del mar; (5) Tierra urbanizada: áreas biológicamente productivas utilizadas por los seres humanos para infraestructura, transporte y estructuras de la industria; (6) Bosques para Absorción de Carbono: denominada también Huella de Carbono,

de los recursos naturales por parte de los seres humanos excede la capacidad del planeta, señala que:

El Earth Overshoot Day o “día de la sobrecapacidad de la Tierra”, que es el día del año en que la humanidad ha agotado el presupuesto de la naturaleza para el año, esto se conoce como déficit ecológico: consumir los recursos naturales a un ritmo más rápido del que el planeta es capaz de generarlos (Global Footprint Network, 2020, p. 1).

El informe Earth Overshoot Day 1970-2020, elaborado por la Global Footprint Network (2020), señala el aumento de la HE año tras año. Sin embargo, llama la atención que en 2020 el día de la sobrecapacidad de la Tierra se produjo el 22 de agosto, tres semanas más tarde que el año anterior. El confinamiento por la COVID-19 hizo que la HE de la humanidad se contrajera en un 9.3%, demostrando que es posible cambiar los patrones de consumo de recursos a corto plazo.

Estos datos y la pandemia nos están mostrando la necesidad -y la posibilidad- de hacer las cosas de otra manera (Lambertini, 2020; Solís & Morón, 2020). Wackernagel, presidente de la Red Global de Huella Ecológica (2020), señala que tenemos que aprender la lección, aunque en este caso la reducción no es el resultado de estrategias de sostenibilidad cuidadosas, y que podemos -y debemos- hacer progresos diseñados y no como consecuencias de un desastre.

En esta dirección, es importante considerar que la creciente generación y acumulación de los desechos derivados del consumismo de las personas es un problema global que, año tras año, se incrementa. La cantidad de residuos de aparatos electrónicos y eléctricos que se generaron en 2018, a nivel mundial, ascendió a 50 millones de toneladas (Sostenibilidad para todos, 2019). Noticias ONU (2019) señala que el mundo generó en 2018 más de 50 millones de toneladas de residuos electrónicos; el equivalente a tirar a la basura 125.000 aviones jumbo o 4500 torres Eiffel. La realidad ecuatoriana no es ajena a esto, el país generó 93.000 t de residuos de este tipo, en el 2018 (Ministerio del Ambiente, 2020).

superficie de bosques requerida para absorber las emisiones antropogénicas de carbón (CO₂) (Global Footprint Network, 2020).

En Ecuador, en 2018 sus habitantes arrojaron 12.337 toneladas de basura, que representa 352 camiones llenos. Además de la inmensa cantidad de desechos que produce la población, el 96% de la basura se entierra y solo se recicla el 4%. De lo que se entierra, el 66.5% es orgánico y el 33.5% restante corresponde a desechos inorgánicos que clasificados adecuadamente podrían ser reciclados en su mayoría (Morán, 2018). Quito, capital del Ecuador, es la segunda ciudad del país que más desperdicios genera al día: entre 2.100 y 2.200 toneladas, cifra que aumentó en 600 toneladas durante la pandemia. La primera es Guayaquil, que acumula 3.395 toneladas diarias. Cuenca ocupa el tercer lugar y arroja 521 toneladas diarias al relleno.

Respecto al desperdicio de alimentos según declaraciones del presidente de FAO, en el Ecuador se desperdician 939.000 toneladas métricas de alimentos por año y el 45% de la fruta producida se pierde, convirtiéndolo en uno de los países de América Latina donde más alimentos se desperdician (Universo, 2020).

La información presentada es una muestra de que las personas batan peligrosos récords de consumo de los recursos naturales; el consumismo es una amenaza tanto para la humanidad como para los ecosistemas de nuestro planeta Tierra. Murga-Menoyo (2009) coincide con este enfoque cuando señala que uno de los factores de riesgo que contribuyen a la destrucción de la humanidad es el exacerbado consumismo, que provoca el agotamiento de los recursos naturales y el hiper-desarrollo de la competitividad, en detrimento de la compasión y solidaridad entre las personas. En efecto, como indica Cortina (2002), la fenomenología del consumo aporta la imagen de una sociedad constituida en y por el consumo; mas no el consumo de los elementos necesarios para la supervivencia individual y colectiva sino de los bienes producidos por el mercado. Así también, para Rodríguez-Díaz (2012), el consumismo va más allá de una práctica individual, que consiste en comprar desafortadamente satisfactores innecesarios para responder a las necesidades, pues tiene implicaciones directas en el agotamiento de los recursos naturales del planeta.

Uno de los sociólogos más representativos de la sociedad contemporánea Bauman (2007), analiza el consumismo como una forma específica de la relación social preponderante en la modernidad líquida, sin valores sólidos, donde ya nada es para siempre, donde se percibe una inestabilidad de los deseos e insaciabilidad de las necesidades individuales. Así mismo, Cortina (2002) señala, desde la perspectiva antropológica, que el sujeto es ahora un *homo consumens*

que desplazó a los anteriores *faber, sapiens y ludens*. Posadas (2013), indica que la sociedad de mercado nos empuja a consumir, más nos asigna valor en la medida que hemos invertido en nosotros mismos; bien sea en la apariencia física o en el número de cursos y posgrados que realicemos para obtener conocimientos, que probablemente quedarán obsoletos en poco tiempo.

Bauman (2007) explica la realidad social por medio de tres conceptos vinculados a la sociedad líquida de consumo: a) consumismo, concebido como un tipo de satisfacción de deseos, ganas o anhelos humanos; b) sociedad de consumidores, que se refiere a ciertas condiciones bajo las cuales son muy altas las probabilidades de que la mayoría de las personas adopten el consumismo antes de cualquier otra cultura; c) la cultura consumista, que es la forma en que los miembros de una sociedad de consumidores actúan irreflexivamente.

Estos planteamientos permiten explicar que el consumismo, la sociedad de consumidores y la cultura consumista están anclados en una sociedad de mercado que empuja a los individuos a tener una identidad basada en el consumo, nuevos estándares de vida y placeres más dependientes del sistema comercial para, finalmente, convertirse en hiper consumidores (Posadas, 2013). Esto conduce a un agresivo consumismo que genera despilfarros, degradación, contaminación y agotamiento de recursos naturales. También desencadena una fragmentación y degradación social, provocando una ruptura de los lazos de integración y de comunión entre todos los demás seres de nuestra casa común, la Tierra (Cortina, 2002; Murga-Menoyo & Novo, 2017).

Consecuentemente con lo señalado, la sociedad líquida -donde impera un modelo de mercado caracterizado por la producción y el consumo- determina que los ritmos de trabajo se aceleren, que la función del trabajo transite de ser un elemento para la seguridad social a ser fuente de ingreso prioritariamente para consumir, y que el poseer sea un indicador del nivel económico como realización de la vida humana plena.

En este sentido, en Ecuador, las jornadas laborales son largas. Una encuesta de la INEC (2012) señala que los ecuatorianos trabajan, en una semana, un promedio de 77:39 horas en actividades remuneradas y no remuneradas. Este ritmo de trabajo podría afectar las relaciones cotidianas e interpersonales entre los miembros de la familia e, incluso, debilitar los vínculos humanos. Un ejemplo significativo es la frecuencia con la que se come en familia. Anteriormente, este hecho permitía la comunicación y la preocupación por las experiencias diarias de los miembros que

la conforman; actualmente, los progenitores, por las exigencias laborales (sean presenciales o de teletrabajo), presentan dificultades para conciliar vida laboral y familiar.

En esta línea, Boff (2002), realiza una interesante reflexión sobre lo que denomina “la comensalidad”, como un punto convergente permanente de la familia que supone la solidaridad y la cooperación en el acto de comer. La mesa familiar ha sido sustituida lamentablemente por la “comida rápida” (fastfood), que sólo hace posible la nutrición, pero no la comensalidad, la que permite espacios de comunicación para compartir en familia.

Para Bauman (2007), el consumismo es un sistema de vida con implicaciones en las relaciones sociales, que se manifiesta en: la autoafirmación individualista, la perfección de la apariencia física, la adquisición de títulos académicos y el consumo de marcas de prestigio. La autoafirmación individualista a criterio de Mínguez (2014) resulta problemática para una convivencia familiar donde se pueda compatibilizar las aspiraciones individuales de la pareja con la aceptación del otro, del menor que necesita cuidado, presencia y acompañamiento para su desarrollo.

Está dinámica social, también se refleja en: a) las relaciones familiares donde sus miembros presentan una autoexigencia, tanto académica como laboral, y retrasan la formación de parejas; b) la alta prevalencia de relaciones menos comprometidas; c) la postergación de la maternidad en mujeres profesionales; d) las altas tasas de separaciones, divorcios y el aumento de la diversidad de modelos de familias (IFFD, 2017).

En el caso de Ecuador, según los últimos datos de la INEC (2018 b), entre 2008 y 2018, la edad promedio del matrimonio civil se ha incrementado: por ejemplo, en 2008 la edad promedio de los varones para contraer matrimonio era de 29.4 años y las mujeres 25.9 años; en el 2018, fue de 33.3 años de edad para los hombres y 30.2 para las mujeres. En cuanto a la tasa de fecundidad, en el 2012 las mujeres ecuatorianas tenían tres hijos y, en el 2018, disminuyó a 2 hijos. Así también, el fenómeno de los divorcios se ha incrementado en más del 200% en 20 años, al pasar la tasa de 7.4%, en 1998, a 15.1%, en 2018.

En los enlaces matrimoniales el fenómeno se presenta a la inversa, la tasa de casamientos civiles bajó en las últimas décadas, al pasar de 58.3% -en 1998- a 35.7% -en 2018- (INEC, 2018 b). A partir de estos datos, desde la perspectiva de la sociedad líquida de Bauman (2007), se infiere

que el consumismo ha permeado a la esfera de las relaciones afectivas y familiares haciendo que estas adquieran un carácter efímero y frágil, por lo que las relaciones de pareja estarían sujetas a la lógica del consumo.

Así mismo, por efecto del consumismo (comprar, tirar, comprar), se menoscaban los valores humanos como la solidaridad, la compasión y la responsabilidad. Este último valor, la responsabilidad, es un concepto que de manera general condiciona a la obligación moral de velar -según las propias posibilidades y medios- por el bienestar común de los seres humanos que habitan el tiempo presente, pero también que pudieran habitar el planeta en el futuro con derecho a los bienes comunes que hoy disfrutamos: ecosistemas y legado cultural, construido durante siglos por la humanidad. Se trata de una responsabilidad universal, diferenciada, sincrónica y diacrónica (Murga-Menoyo, 2009).

Sin duda, como se ha descrito, el consumismo exacerbado se relaciona con el desperdicio, la depredación y el deterioro del ambiente. Es necesario, como indica el PNUD (2020), reducir a la mitad el desperdicio per cápita de alimentos en el mundo, a nivel del comercio minorista y también de los consumidores; y, a la vez, crear cadenas de producción y suministro más eficientes de manera que los recursos lleguen a la población mundial que aún no tiene acceso a la satisfacción incluso de las necesidades básicas. También se hace evidente la urgencia de gestionar la eliminación de los desechos tóxicos y los residuos, así como la gestión eficiente de los recursos naturales.

Estos cambios globales deben traducirse en prácticas sostenibles a gran escala para reducir la huella ecológica, mediante ajustes en la producción y consumo de bienes y recursos, y reparar el gran daño a la naturaleza (ONU, 2017b). Es un desafío de gran magnitud que la *Agenda 2030* (ONU, 2015) recoge en el ODS n° 12. bajo el lema “la producción y consumo responsables”. La meta 12.5 pretende lo siguiente: “De aquí a 2030, reducir considerablemente la generación de desechos mediante actividades de prevención, reducción, reciclado y reutilización” (ONU, 2015, p. 26). En Ecuador, el tercer sábado del mes de septiembre se celebra el Día Internacional de limpieza de playas y cuerpos hídricos y, en el 2019, se recolectaron 121.214 kilogramos de desechos (Morán, 2020).

El espíritu del ODS n° 12 y las recomendaciones para la sociedad en su conjunto, tienen entre sus antecedentes la propuesta que está recogida en la regla de las “3R” (Reducir, Reutilizar y

Reciclar) (Lara González, 2008). Busca construir una sociedad orientada a cambiar los patrones de consumo para proteger al planeta y asegurar la prosperidad de todos sus habitantes, en el marco de los derechos humanos.

Este desafío, requiere sin duda, la participación de la familia y la escuela en el ámbito formal, no formal e informal. Así se reconoce en el informe del Decenio de las Naciones Unidas para la EDS (DEDS) 2005-2014 (UNESCO, 2014a); en él se indica que, en muchos países, las comunidades, familias e individuos han incrementado su conciencia ambiental sobre cuestiones de desarrollo sostenible en su vida diaria.

CAPÍTULO 2. EL DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE: SU MODELO EDUCATIVO

Ante el escenario descrito en el capítulo 1, a la familia le corresponde un papel protagónico para el futuro de la humanidad entendido en clave de sostenibilidad. Es la unidad elemental de la sociedad y un agente educativo clave para la formación de los seres humanos. Por tanto, es necesario considerar su función en el marco del enfoque del desarrollo sostenible y el modelo educativo que dicho enfoque requiere. A clarificar este marco dedicaremos este segundo capítulo de la Memoria.

2.1. Desarrollo Humano Sostenible (DHS): principios y valores

Como ya se ha mencionado, la sociedad contemporánea está inmersa en una crisis civilizatoria. Para Aznar-Minguet y Barrón-Ruiz (2017) esta crisis es integral; afecta las dimensiones ecológicas, sociales, culturales y educativas, y deriva de un modelo insostenible de organización económica, productiva y de consumo que, impulsado por la globalización neoliberal, se ha extendido por todo el planeta.

Los graves riesgos planetarios: incidentes climáticos extremos, desastres ambientales provocados por la intervención humana, pérdidas crecientes de la biodiversidad, incremento de desastres naturales, han entrado en una fase decisiva, y la civilización se enfrenta a un choque traumático con los límites del planeta (Caride & Meira, 2020; Gutiérrez, 2019; Servigne et al., 2018).

En este complejo escenario, requerimos un proyecto planetario común hacia dónde dirigirnos. La ONU, a partir de los años setenta, realizó una revisión de la concepción ortodoxa del desarrollo como sinónimo de crecimiento económico, integrando otras concepciones del desarrollo más orientadas al desarrollo social y a la redistribución más equitativa de la riqueza. En 1989, bajo sus auspicios, se constituyó un equipo de trabajo para preparar un informe sobre el emergente concepto de desarrollo humano. Conocido como Informe Brundtland, define el desarrollo sostenible como: “aquel que satisface las necesidades esenciales de las generaciones presentes sin comprometer la capacidad de satisfacer las necesidades esenciales de las

generaciones futuras (...) en particular las necesidades esenciales de los pobres, a las que se debería otorgar prioridad preponderante” (WCED, 1987, pp.29 y 67, respectivamente).

El concepto de desarrollo sostenible abrió paso, en los años noventa, al concepto de *desarrollo humano sostenible* para cuya formulación resultó clave la aportación del premio Nobel de Economía de 1988, Amartya Sen, con su propuesta de un nuevo enfoque centrado en las personas. Este enfoque fue asumido en la presentación, en 1990, del primer Informe Mundial sobre Desarrollo Humano (PNUD, 1990), que hace referencia directa al concepto de “desarrollo humano”:

La verdadera riqueza de una nación está en su gente. El objetivo básico del desarrollo es crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa. Esta puede parecer una verdad obvia, aunque con frecuencia se olvida debido a la preocupación inmediata de acumular bienes de consumo y riqueza financiera (PNUD, 1990, p. 31).

A partir de este informe, el discurso sobre el desarrollo humano considera el crecimiento económico como un medio no como un fin en sí mismo y la atención se centra en la riqueza de las personas, en propiciar libertad, oportunidades y capacidades para una vida digna.

Esta concepción del desarrollo centrado en las personas, en lugar de priorizar el crecimiento económico, complementa la perspectiva de la sostenibilidad que se recoge en el informe Brundtland (1987). Aparece así el término sostenible que se unirá al de desarrollo humano para conformar la expresión *Desarrollo Humano Sostenible*, (DHS) que será adoptado por las Naciones Unidas en el Informe Mundial sobre Desarrollo Humano realizado en 1992.

Desde entonces, el *desarrollo humano sostenible* es un enfoque ampliamente difundido, si bien este planteamiento no alteró la estrategia economicista de los años noventa para la globalización neoliberal, hasta el punto de que -al igual que hoy en día- la idea de progreso basada en el crecimiento económico estaba vigente en el discurso político dominante (Aragonés et al., 2003).

Respecto a las características del enfoque, Aznar–Minguet y Barrón–Ruiz, (2017) señalan que, desde la óptica del desarrollo sostenible, podría decirse que la sostenibilidad se encuentra estrechamente relacionada con la noción de límites y se confronta dialécticamente con la idea de crecimiento. De esto se desprende que el crecimiento es posible en función de la naturaleza

propia del fenómeno observado, su potencialidad, vocación y cualidades. Resaltamos un principio ontológico que la sostenibilidad trae consigo: “Nada puede crecer indefinidamente, todo tiene límites” (Elizalde, 2009, p.56).

En esta misma dirección, la sostenibilidad, se caracteriza porque ha de ser ecológicamente viable lo cual significa respetar los límites y condicionamientos de la naturaleza, atendiendo a las pautas de renovación de los recursos renovables y utilizando con prudencia los no renovables, además de ser socialmente equitativo (Ayestarán, 2008; Novo, 2007; Novo & Murga-Menoyo, 2015).

Del planteamiento anterior se infiere que lo esencial de la sostenibilidad es poner un freno a la lógica de la sociedad del mercado, ya que habitamos un planeta finito, con recursos finitos. Esto se alinea con lo planteado por Max-Neef (2006) quien afirma que se debe realizar una distinción entre necesidades y satisfactores. Las primeras son finitas, pocas, delimitadas y clasificables; son las mismas en todas las culturas y en todos los periodos históricos. Estas necesidades son: ser, tener, hacer y estar, de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad. A diferencia de las necesidades, los satisfactores cambian y evolucionan a través del tiempo y de las culturas. Son los medios/bienes utilizados para la satisfacción de las necesidades. En este sentido, un efecto del cambio tecnológico es, entre otras cosas, el abandono de satisfactores tradicionales para remplazarnos por otros nuevos y modernos.

En un planeta en crisis, amenazado por una sociedad consumista en busca de cantidad y calidad de satisfactores, es imprescindible reconsiderar aquellas necesidades que facilitan un desarrollo humano centrado en las personas sin poner en riesgo el agotamiento de los recursos del ecosistema, como una salida viable para un futuro ecológicamente sostenible. En opinión de Fukuyama (2015) es posible que sea así; las personas podrán satisfacer sus necesidades a través de la actividad económica sin arriesgar y afectar sus vidas y la del planeta.

Este enfoque sociocultural, el DHS, emerge en un complejo entramado de relaciones global/local, que implica una mirada macroscópica, pero también microscópica lo que implica una “visión glocal” para nombrar la necesaria síntesis analítica de dos contextos espaciales aparentemente distantes, pero, en realidad complementarios (Murga-Menoyo & Novo, 2017). El DHS se sitúa en el corazón de los problemas ambientales con una mirada holística, ética y

sistémica, analiza los valores que rigen el actual desarrollo y las relaciones que se dan entre el todo y las partes en la organización de nuestras formas de vida (Murga- Menoyo, 2015). Para reforzar esta idea, Novo y Murga-Menoyo (2015) enfatizan:

La sostenibilidad ha sido bien planteada por algunos teóricos como un cambio radical de los objetivos que persiguen nuestras sociedades y de los medios para alcanzarlos. Para comprender esa propuesta, es preciso liberarse de la lógica del crecimiento indefinido, que nos ha traído a la crisis, y comenzar a pensar en términos de desarrollo, que es algo cualitativamente distinto, centrado no tanto en el nivel de vida (el tener, enfatizando lo individual) sino en la calidad de vida de todos (p.411).

La problemática descrita incluye una compleja gama de desafíos sociales, económicos y medioambientales. En septiembre de 2015, la Cumbre de las Naciones Unidas celebrada en Nueva York, aprobó el documento *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (ONU, 2015). Esta agenda da continuidad a la agenda conocida como Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM); se constituye en una hoja de ruta para alcanzar la sostenibilidad (2016- 2030) focalizando la atención en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)⁶, con sus correspondientes metas, hasta un total de 169, que garantizan el futuro mejor para todos.

Para Aznar-Minguet y Ull-Solís (2019), entre las aportaciones más importantes de la *Agenda 2030* están: a) la sostenibilidad como elemento central de la propuesta; b) el tratamiento multidimensional de la pobreza, incluyendo su relación con la desigualdad; c) la atención relevante a las cuestiones de género y el empoderamiento de las mujeres y niñas; d) la relevancia de los DD.HH., la justicia y la lucha contra todo tipo de discriminación; y e) el reconocimiento

⁶ Los 17 ODS son los siguientes: 1) Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo; 2) Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible; 3) Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades; 4) Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos; 5) Lograr la igualdad entre géneros y empoderar a todas las mujeres y la niñas; 6) Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos; 7) Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible, y moderna para todos; 8) Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos; 9) Industria, innovación e infraestructuras; 10) Reducir la desigualdad en y entre los países; 11) Lograr ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y seguros; 12) Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles; 13) Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos; 14) Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el DS; 15) Gestionar sosteniblemente los bosques y luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras; 16) Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas; 17) Revitalizar la Alianza Mundial para el DS.

de la inviabilidad parcial del modelo de producción y consumo. Requieren políticas que asuman como imperativo ético no dar pasos hacia atrás en los compromisos con la vida y su diversidad y abrazar los derechos humanos en la construcción de alternativas ecológicas, pedagógicas, éticas y socialmente responsables (Caride & Meira, 2020).

La implementación de *la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, demanda tanto la participación mundial a través de los gobiernos, sector privado y sociedad civil, como la transversalización que permita la aplicación de la agenda en todos los planes de desarrollo de los gobiernos nacionales y locales. Y la educación es una estrategia ineludible para lograrlo, motivo por el cual es preciso considerar todos aquellos agentes que la hacen posible; entre ellos la familia, foco de atención de esta investigación.

Por otra parte, es asimismo necesario mencionar que, en Ecuador, contexto de la presente investigación, el concepto de desarrollo humano sostenible mantiene similitudes con el concepto de “Buen Vivir”, que es visto como una alternativa al modelo convencional de desarrollo basado en el crecimiento económico.

El “Buen Vivir” conocido en América Latina como el *sumakkawsay* (vocablo quechua) tiene raíces en culturas y cosmovisiones indígenas del subcontinente americano. Esta visión se expresa en el artículo 71 de la Constitución del Ecuador, que proclama los derechos de la naturaleza:

La naturaleza o Pacha Mama, donde se reproduce y realiza la vida, tiene derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos. Toda persona, comunidad, pueblo o nacionalidad podrá exigir a la autoridad pública el cumplimiento de los derechos de la naturaleza. Para aplicar e interpretar estos derechos se observarán los principios establecidos en la Constitución, en lo que proceda. El Estado incentivará a las personas naturales y jurídicas, y a los colectivos, para que protejan la naturaleza, y promoverá el respeto a todos los elementos que forman un ecosistema (p. 52).

Para Anastasopoulos (2017), el artículo mencionado impone la obligación de respetar íntegramente los derechos de la naturaleza, en cuanto al mantenimiento, reparación y restauración de los procesos vitales de la madre tierra. En este sentido, se habla de una nueva forma de convivencia ciudadana en armonía con la naturaleza. El tipo de convivencia ciudadana

que se encuentra en el punto de mira del modelo educativo conocido como educación para el desarrollo sostenible, como veremos a continuación.

2.2. El modelo de la educación para el desarrollo sostenible

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), tiene una amplia trayectoria de décadas y hunde sus raíces en la educación ambiental, una genuina educación para la sostenibilidad (Novo, 2009). Respaldada por los organismos internacionales y con el apoyo de la UNESCO, hoy se concreta en el ODS 4 de la *Agenda 2030* aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 2015), que recoge íntegramente el marco de acción derivado de la reunión del Foro Mundial de Educación celebrado en Incheon (UNESCO, 2015):

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (UNESCO, 2014b, meta n°4.7, p.20).

La educación, reconocida como derecho humano fundamental ya en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), se construye como un derecho a aprender que lleva implícita la noción de calidad educativa, a partir del cumplimiento de criterios básicos como el desarrollo de la personalidad, de las competencias de cada individuo y de una educación cimentada en los valores de igualdad, respeto a la diversidad, la no discriminación, el bien común y la solidaridad intergeneracional (Campoalegre, 2016). Así lo confirma el informe sobre el Estado de la Educación en el Mundo cuando en su preámbulo afirma:

La educación se recoge en un objetivo – el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 –, consistente en garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, pero es fundamental para el logro de todos los demás Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2017 p. 3).

Por una parte, la formulación de este objetivo implica una nueva forma de ver la educación pues integra conceptos como inclusión, equidad, calidad y oportunidades de aprendizaje para todos. De esta manera, la educación habilita a que también los menores y adultos social y

económicamente marginados puedan salir de la pobreza y participar activamente en la vida de la comunidad.

Por otra parte, la educación es una herramienta poderosa que permite que los estudiantes adquieran conocimientos, desarrollen habilidades, valores y competencias transversales de sostenibilidad (Murga-Menoyo, 2021). De esta manera, analizarán las causas y consecuencias de la crisis ecosocial, afrontarán los desafíos planteados actualmente y participarán en la consecución de un desarrollo humano inclusivo, ambiental y socialmente sostenible (Aznar-Minguet, 2013; Aznar-Minguet & Barrón-Ruíz, 2017).

En el contexto de los fuertes desequilibrios socio-ambientales y la fragmentación social que afronta el planeta, la educación no puede quedar al margen de la sostenibilidad. Bien al contrario, representa una estrategia esencial en la consecución de los ODS, porque es parte integral del desarrollo sostenible y un facilitador clave del mismo (ONU, 2017 a). El Banco Mundial (2020) señala: *“Todo empieza en la escuela. La educación es clave para el logro de los ODS”* (p.1). Los ámbitos de actuación y las capacidades (competencias) a formar son múltiples; incluyen dimensiones cognitivas, axiológicas y procedimentales al igual que requieren una pluralidad de estrategias formativas.

2.2.1. La formación de competencias para la sostenibilidad

En el contexto educativo y pedagógico, la formación de competencias para la sostenibilidad responde a un modelo de carácter comportamental situando el énfasis en el desempeño que le permite mostrar al educando sus capacidades para responder a las demandas del entorno.

En este punto, es necesario mencionar a Delors (1996), que plantea que la educación es también una experiencia social, en donde las familias y las comunidades deben involucrarse para un desarrollo armonioso y genuino, que permita una estructuración social en cuanto a lo personal, los grupos y las naciones. En su informe realizado a petición de Unesco, *“La educación encierra un tesoro”*, propone los cuatro pilares fundamentales en los que todo programa formativo tendría que apoyarse: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos, aprender a ser (p.34). Se deduce que los aprendizajes mencionados desde una perspectiva integral pueden ser la base sobre la que se puedan desarrollar las competencias para la sostenibilidad.

En esta perspectiva, la UNESCO (2014c) señala que el valor de las competencias cognoscitivas reside en pensar en forma crítica y creativa, incluida la adopción de un enfoque de múltiples perspectivas que reconozca las diferentes dimensiones, perspectivas y ángulos de los problemas, con una visión sistémica, una de las competencias clave para la sostenibilidad. En este sentido Murga-Menoyo (2018) señala que es necesario asegurar procesos formativos con un diseño pedagógico que incluya una mirada glocal y de largo plazo, así como un análisis crítico de los problemas socio ambientales y las herramientas de pensamiento sistémico y estratégico para afrontarlos.

El desarrollo de las competencias también debe nutrirse de una ética ambiental que aporte a los sujetos las capacidades socio ambientales y la motivación necesaria para contribuir desde un compromiso genuino a la construcción de la sostenibilidad (Esquivel, 2006). En esta dirección, la UNESCO (2016) considera que deben sumarse a las competencias cognitivas, las competencias no cognitivas que comprenden aptitudes sociales como la empatía y la solución de conflictos, competencias de comunicación y aptitudes para el trabajo en red y la interacción con personas con diferentes historias, orígenes, culturas y perspectivas. Y, adicionalmente, “las capacidades conductuales para actuar de forma conjunta y responsable a fin de encontrar soluciones globales a los problemas mundiales y para luchar por el bien colectivo” (UNESCO, 2016, p. 10). De esta manera, el desarrollo de estas capacidades conductuales responde a un tipo de educación que se vincula con la acción transformadora, que pase de las palabras a los hechos, de la sensibilización a la concienciación, de la comunicación a la participación activa, crítica y responsable (González - Gaudiano & Meira, 2019; Sousa Santos, 2019).

Murga-Menoyo (2015) indica que la formación de las competencias para la sostenibilidad requiere estrategias educativas diversificadas y procesos formativos de carácter transversal que se concretan tanto en la educación formal (escolar) como no formal (extraescolar) e informal (no vinculada a procesos estructurados de enseñanza-aprendizaje).

Desde esta perspectiva, la UNESCO (2015) ha extendido una nueva concepción de los espacios y de los tiempos y las relaciones de aprendizaje que permite integrar el amplio abanico de opciones formativas, institucionales o no, en el marco de una educación permanente que responda al paradigma de la educación a lo largo de la vida. Es por ello, que estos procesos formativos no se agotan en las instituciones educativas; es también, en lo cotidiano y concreto

de la vida familiar donde a través de prácticas sostenibles -como: cultivar alimentos orgánicos, ahorrar agua y energía, separar desechos, reciclar, entre otras acciones de cuidado- se aprende en situaciones concretas una ética ambiental. Como señala Boff (2020) la sostenibilidad de la vida se traduce en prácticas virtuosas que hacen real y sostenible el modo de vivir en nuestra casa común.

2.2.2. La formación de una ciudadanía planetaria

Además de una ciudadanía informada, conocedora de las problemáticas socioambientales globales, se requiere robustecer una ciudadanía consciente de su eco dependencia y comprometida con el bienestar y la calidad de vida universal. En el campo específico de la EDS, la educación cumple su misión social más genuina al formar el tipo de ciudadanía capaz de cumplir con los objetivos señalados en la Agenda 2030. La UNESCO denomina a este tipo de ciudadanía de varias formas: ciudadanía global, ciudadanía mundial o ciudadanía planetaria (UNESCO, 2013, p.3; 2016, p. 15).

Para Murga-Menoyo (2020) la EDS facilita la formación de este tipo de ciudadanía, asociada a la conciencia planetaria sobre una base ética de responsabilidad y cuidado. Por su parte, Gadotti (2003) defiende que la construcción de esta ética se fundamenta en cinco pilares: a) derechos humanos universales incluidos los ambientales e intergeneracionales; b) democracia y participación; c) equidad; d) protección de minorías; y e) resolución pacífica de conflictos.

La formación de ciudadanos para una convergencia, a nivel planetario, entre los derechos de la ciudadanía y la vida en toda su diversidad puede verse favorecida por el desarrollo de las competencias para la sostenibilidad (Caride & Meira, 2020). En esta dirección, Lozano y Fernández (2020), considerando la hegemonía de la era digital, extienden el concepto de ciudadanía al de ciudadanía digital y señalan que educar a los ciudadanos digitales sobre la sostenibilidad significa tanto capacitarles en los derechos humanos universales como formarles en el activismo social y el compromiso político por el bien común. Por ello, el desarrollo de las competencias es esencial para la formación de ciudadanos digitales comprometidos con los valores de la sostenibilidad.

La construcción de este tipo de ciudadanía basada en una ética de responsabilidad y cuidado es un enorme desafío educativo y social. Este planteamiento obliga a considerar un trabajo colaborativo entre la escuela y la familia -que conforman una misma comunidad educativa- de tal manera que estas dos importantes instituciones puedan contribuir al desarrollo de una ciudadanía planetaria.

Consecuentemente, es necesario considerar la participación de la escuela y de la familia como agentes educativos de primer orden, de tal manera que ambas puedan compartir y contribuir a una EDS; de ahí que no haya familia que pueda ser considerada un agente al servicio de la sostenibilidad si la educación que transmite no lo es (Aznar-Minguet, 2013; Campoalegre, 2016; Boff, 2014).

De este análisis se deriva la conveniencia de promover una relación de confianza y de reconocimiento mutuo entre ambos agentes educativos, la escuela y la familia (Förster & Rojas-Barahona, 2014; Palomares, 2015). Esta educación compartida aportará beneficios para que los estudiantes adopten decisiones informadas y acciones responsables a favor de la integridad del medio ambiente, la viabilidad económica y una sociedad justa, para las generaciones actuales y futuras (UNESCO, 2017). Sin duda, es un gran desafío que, como indican Páez y Pérez (2018), ni la familia ni la escuela pueden, por sí solas, afrontar. La formación de la niñez y la juventud, requiere la corresponsabilidad de ambas en la formación de los hijos e hijas (Rodríguez - Triana, 2018).

Es innegable que la EDS, de acuerdo con el informe de la DEDS 2005-2014 (UNESCO, 2014a), refuerza el sentido de responsabilidad en las personas como ciudadanos del mundo y los prepara para el mundo que heredarán en un futuro. No obstante, la EDS es una categoría amplia y compleja en su proceso de implementación en la escuela, en la cotidianidad de la familia, o en los contextos sociales, naturales, etc. Es por ello, que se impone aprovechar cuantas oportunidades pudieran brindar los procesos formativos para el desarrollo de las capacidades mencionadas y responder con urgencia al cambio en los estilos de vida (Murga-Menoyo, 2020).

2.2.3. Estrategias educativas

Como ya se ha mencionado, la educación está llamada a ser un elemento clave para asumir los cambios en los comportamientos pro-sostenibilidad. Por lo tanto, es necesario articular estrategias educativas vinculadas a procesos de aprendizaje para la formación de una ciudadanía planetaria a través del desarrollo de competencias.

Desde el punto de vista metodológico, a criterio de Murga–Menoyo (2020), cabe destacar dos interesantes innovaciones de creciente difusión; una de ellas, es el abordaje multimodal de los procesos formativos; otra, el aprendizaje autorregulado. En cuanto al abordaje multimodal, se propicia una transformación de los procesos comunicativos de enseñanza - aprendizaje con efectos de amplio alcance, para construir significados a través de la integración de todos los tipos y niveles de producción semiótica disponibles en un determinado contexto (Kalantzis et al., 2019).

La segunda tendencia innovadora, es el aprendizaje autorregulado, que responde al enfoque de aprendizaje continuo a lo largo de la vida e introduce un cambio copernicano con relación al tradicional aprendizaje heterogestionado, cuya capacidad motivadora se ha mostrado escasa (Murga-Menoyo, 2020). La autorregulación es un proceso activo en el cual los sujetos establecen los objetivos que guían su aprendizaje, monitorizando, regulando y controlando sus cogniciones, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos (Rosario et al., 2014).

Adicionalmente, cabe mencionar que el aprendizaje autorregulado se sustenta en la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000), cuyo marco teórico presta sus bases a esta investigación. La TAD es una de las teorías más empleadas actualmente para el estudio de la motivación humana (Deci & Ryan, 2000). La motivación conducirá al compromiso por aprender. En este sentido, como lo indica Rosario et al. (2014), es necesario que el aprendizaje sea autorregulado porque los estudiantes que autorregulan su aprendizaje tienen iniciativa y se esfuerzan por aprender cognitiva, afectiva y conductualmente.

En la EDS se precisan estrategias metodológicas que permitan la adquisición significativa de los elementos que integran las competencias para la sostenibilidad. Son necesarios para resolver situaciones relacionadas con la crisis socio-ambiental y también para operar y transformar la

realidad con criterios de sostenibilidad (Geli et al., 2004). Consideramos que promover el aprendizaje autorregulado es una estrategia valiosa pues favorece que los estudiantes desarrollen una motivación autodeterminada, orientada a comportamientos pro-sostenibilidad para lograr un futuro viable. En el robustecimiento de este tipo de motivación la familia juega un papel decisivo.

CAPÍTULO 3. LA FAMILIA COMO AGENTE DEL DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE

La familia es reconocida por la comunidad Internacional, como se puede apreciar en la Declaración de los Derechos Humanos, como un “*elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado*” (ONU, 1948. Artículo 16.3). Es una institución esencial para promover la estabilidad social y el desarrollo económico de sus miembros (IFFD, 2018).

Por su parte, UNICEF (2018) sostiene que el desarrollo sostenible del planeta requiere de las familias y las considera como el instrumento más potente que tienen los gobiernos para influir en el nivel de vida de las generaciones futuras. Considerada una unidad natural y elemental de todas las sociedades modernas y un agente educativo de primer orden para el desarrollo y ajuste psicosocial de sus miembros, es también un agente de socialización primario (Fontana-Abad et al., 2013). Al respecto, Tapia et al. (2013) y Barrera-Hernández et al. (2020) señalan que la internalización de los valores prosociales como la autotranscendencia (cuidado y universalismo) y la conservación (conformidad, seguridad y tradición) son los valores más relacionados con las conductas pro-ambientales.

De esta manera, en el marco del desarrollo sostenible resulta indispensable atribuir a la familia la función de asegurar el bienestar de sus miembros, sin poner en peligro a la sociedad en su conjunto y con una mirada más pertinente de las nuevas generaciones (Aznar-Minguet, 2013). A través de los procesos de socialización, los progenitores ejercen una influencia significativa en los valores, actitudes y comportamientos de sus hijos e hijas hacia el medio natural y pueden promover que sean sujetos activos de una comunidad orientada al desarrollo sostenible (Gronhoj & Thogersen, 2017; Matthies et al., 2012). De ahí la importancia decisiva que para la Agenda 2030 tiene su función educadora. E, igualmente, el puesto que se le concede como foco de atención de las políticas orientadas al logro de los ODS.

3.1. La familia en el marco de los ODS

La familia, es un agente educador por excelencia que forma la naturaleza de los seres humanos. En ella, los progenitores cumplen un papel protagónico para un futuro sostenible de la

humanidad, dado que, a criterio de Rodríguez-Triana (2018), las madres y padres son los primeros educadores de sus hijos e hijas tanto desde un punto de vista temporal como en el desarrollo evolutivo. En este apartado se resalta la función educativa de la familia para la Agenda 2030, se informa sobre las políticas y programas familiares orientados al logro de los ODS y sobre dos celebraciones de la familia promovidas por la ONU.

3.1.1. Situación global: situación de las familias y avances en los ODS

En el Informe de Síntesis UNICEF (2018) se presentan los resultados de un estudio realizado con la finalidad de constatar la situación de las familias con hijos menores o dependientes en relación con los ODS (n° 1, 3, 4, 5, 8 y 16).

En lo que se refiere al ODS n° 1 (Poner fin a la pobreza en todas sus formas y en todo el mundo), los resultados se enfocan especialmente en la prevención y tratamiento de la pobreza extrema y la pobreza multidimensional. En la revisión sobre este ODS se han subrayado ejemplos de Latinoamérica, el Caribe, África, Asia del sur y, también, de países de nivel económico alto, como EE UU.

Los datos indican que las transferencias de efectivo a las familias han mejorado las condiciones de vida, los gastos en alimentación, el acceso a la educación y sanidad, la inversión familiar en capital humano y la igualdad de género. De estos datos se deriva que hay una tendencia favorable a que estas políticas que benefician a las familias mejoran los resultados en los indicadores de evaluación del ODS.

En cuanto al ODS n° 3 (Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades), se considera la relación de la familia con la salud y bienestar de sus miembros; es así que el papel de los estilos de vida de la familia -por ejemplo, la dieta o el ejercicio- se relacionan con la prevención de enfermedades no transmisibles.

Muchos hábitos saludables se adquieren en la infancia y se consolidan en la madurez, de forma que los progenitores son promotores de una vida saludable; si bien las familias pueden ser, asimismo, fuente de estrés y depresión, e incluso las familias disfuncionales pueden generar violencia y abuso doméstico, incluyendo la agresión física, la hospitalización y la enfermedad mental (HBSC, 2010).

El rol de la familia es asimismo destacado en los distintos aspectos del ODS n° 4 (Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos). El informe señala que las políticas de familia con los efectos más consistentes en resultados de aprendizaje son aquellas que favorecen la enseñanza temprana y de cuidado básico.

Teniendo en cuenta que el aprendizaje empieza en el nacimiento y se extiende a lo largo de la vida, en los primeros años es cuando los progenitores, otros miembros de la familia y cuidadores tienen el papel más importante, sobre todo en la etapa inicial del desarrollo humano. Este papel está implícitamente reconocido en el Marco de Acción Educación 2030 (ONU, 2015) cuando señala que las familias, los menores y los jóvenes cumplen todas las funciones clave para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad. Y también cuando se reconoce “que la familia tiene la responsabilidad primordial en la crianza y en la protección de los hijos; y que los hijos, para el pleno y armónico desarrollo de su personalidad, deben crecer en un ambiente familiar y en una atmósfera de felicidad, amor y comprensión” (ONU, 2017b, p.1).

En lo que se refiere al ODS n° 5 (Lograr la igualdad entre géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas), el informe señala que la interacción en el seno familiar afecta profundamente a las relaciones de poder entre varón y mujer a causa de la asignación de roles y responsabilidades en el trabajo doméstico y la crianza de los hijos e hijas. La distribución del tiempo para la familia refleja y reproduce las diferencias en el acceso a los recursos fuera del hogar, concretamente en los ingresos y el poder de decisión. La desigualdad de género en la esfera pública es tanto causa como efecto de la desigualdad en la esfera privada.

La revisión de este ODS, indica que la brecha salarial entre hombres y mujeres sigue siendo amplia en todos los países, sea cual sea su nivel de desarrollo económico. Los datos de 121 países, que suponen el 92% del total de los empleos en el mundo, muestran que las mujeres representan el 40% del total de trabajadores por cuenta ajena, pero el 57% de los que trabajan a tiempo parcial (OIT, 2016). Las mujeres tienen menos estabilidad en el trabajo y más interrupciones en su carrera profesional que los hombres. La cuota global de integración en el mercado laboral de las mujeres ha descendido ligeramente (del 52.4 % al 49.6 %) entre 1995 y 2015; y las probabilidades de la mujer de estar en el mercado de trabajo se mantiene un 27% inferior a las del hombre (OIT, 2016). Según el Informe ONU Mujeres (2019) garantizar que

las Familias sean espacios de igualdad, exentos de discriminación, es esencial para el logro de los ODS; en él se señalan ocho recomendaciones para una agenda de políticas orientadas a las familias⁷.

Para el logro del ODS n° 8 (Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos), se señala que tanto el empleo juvenil como las diferencias en el acceso a las oportunidades de empleo tienen a menudo relación con la situación familiar, los ingresos familiares y el trabajo de los padres. Esto significa que el papel de las políticas que afectan a las familias y al empleo parental concretamente, junto con las prestaciones por hijo e hija y los servicios a familias, son esenciales para el logro del ODS n° 8.

Según el informe, los datos disponibles sobre la proporción de jóvenes entre 15 y 24 años que no están empleados ni en un proceso de educación o formación, respecto al total muestran tasas muy altas en las Maldivas (56.4%, en 2010), Trinidad y Tobago (52.5%, en 2013) y Yemen (44,8%, en 2014). Respecto a los jóvenes “ninis” (“Ni estudian, Ni trabajan”), los niveles más bajos se encuentran en Europa y Asia central (14.6%) y América del norte (15.9%), seguidos de Latinoamérica y el Caribe (1.9%), mientras que son más altos en Asia meridional (27.1%).

Finalmente, respecto al ODS n° 16 (Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas), el informe indica que la inmensa mayoría de menores en todo el mundo están expuestos a la imposición violenta de la disciplina (violencia psicológica y/o agresión física). Concretamente, del 60% al 90% de los menores experimentan una disciplina que conlleva violencia en la mayoría de los países en los que hay datos disponibles. Adicionalmente, se indica que los diferentes tipos de familia presentan distintos niveles de riesgo en términos de ejercicio y erradicación de la violencia.

La violencia doméstica y las formas de disciplina violenta contra los menores se dan en las familias y se relacionan con factores individuales, familiares y contextuales. Destacamos el

⁷Las recomendaciones señaladas para favorecer políticas orientadas a las Familias son las siguientes: 1) Sancionar e implementar leyes de familia basadas en la diversidad, la igualdad y la no discriminación; 2) Garantizar servicios públicos accesibles a las familias; 3) Garantizar el acceso de las mujeres a ingresos propios adecuados; 4) Proveer tiempo, dinero y servicios para cuidar dentro y fuera de la familia; 5) Prevenir y responder a la violencia contra las mujeres en la familia; 6) Implementar políticas migratorias para las familias; 7) Mejorar la estadísticas sobre familias y hogares con enfoque de género; 8) Garantizar recursos para las políticas orientadas a las familias.

estrés, el abuso de alcohol y drogas y los hábitos parentales. Se considera que para prevenir la violencia interpersonal y atender las necesidades de todas las familias es necesario reducir los factores de estrés, lo que se consigue cuando se conoce a las familias, se entienden sus vidas y entornos, sus actitudes y hábitos parentales, al margen del nivel económico o educativo.

Así también, un informe posterior del mismo organismo exalta el papel importante de la familia y de las políticas familiares (UNICEF, 2020). Igualmente, las evidencias referentes a los ODS (n° 1, 3, 4, 5, 8 y 16) indican que las intervenciones contra la pobreza bien diseñadas, centradas en las familias y con un adecuado seguimiento, tienen efectos positivos en la salud y en la educación de sus miembros.

Respecto a la prevención de la violencia y la igualdad de género, se evidencian ampliamente intervenciones familiares en muchos países y regiones y se describen estrategias efectivas para el logro de este objetivo. Se informa menos sobre el papel de la política familiar en el empleo juvenil; esto posiblemente se explique por la falta de datos de calidad, en lugar que la familia no sea parte de las políticas activas del mercado de trabajo.

3.1.2. El caso de Ecuador

En el caso de Ecuador, se han ejecutado políticas públicas que involucran a las familias, a menores de 5 años y a personas dependientes. Sobre la base del *Informe de Síntesis* de la UNICEF (2018) y tomando como referencia el informe de la Secretaría Técnica Planifica Ecuador (2020), a continuación, se presentan los datos de evaluación de los ODS n° 1, 3, 4, 5, 8 y 16 y la situación de aquellos programas que atienden simultáneamente a varios ODS.

En la tabla 1, se muestran los programas vinculados al ODS n° 1 que buscan priorizar la atención de la población en situación de pobreza extrema, a través de la entrega del bono del desarrollo sostenible.

Tabla 1. Plan Nacional y programas familiares vinculados al cumplimiento del ODS n° 1. (Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo)

Plan Nacional y programa familiar	Objetivo del Programa	ODS que se relaciona con el programa
Bono del Desarrollo Sostenible	Consiste en la asignación de \$50 a \$ 150 destinado a familias en situación extrema de pobreza y vulnerabilidad.	ODS n° 1: Fin a la pobreza
Casa para todos	Busca garantizar el acceso de las familias a una vivienda segura y con dotación de servicios básicos.	ODS n°1: Fin a la pobreza

Fuente: Elaboración propia

Los programas familiares relacionados con el ODS n° 3 se muestran en la tabla 2. Destacamos el modelo de atención integral en salud familiar, comunitario e intercultural que sustenta la atención a los menores y adolescentes.

Tabla 2. Plan Nacional y programas familiares vinculados al cumplimiento del ODS n° 3. (Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades)

Plan Nacional y programa familiar	Objetivo del Programa	ODS que se relaciona con el programa
Prevención del embarazo en niñas y adolescentes	Acceso a la educación integral de la sexualidad y a servicios de salud sexual y reproductiva. Protección y participación del ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos para una vida sin violencia.	ODS N° 3: Salud y bienestar
Plan Decenal de deporte, la Educación física y la Recreación 2018-2028.	Desarrolla actividades físicas para promover el buen estado de salud en toda la población.	ODS N° 3: Salud y bienestar

Fuente: Elaboración propia

El plan nacional que contribuye al cumplimiento del ODS n° 5 se presenta en la tabla 3. Destacamos que el Estado ecuatoriano ha promulgado la Ley Orgánica Integral para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres.

Tabla 3. *Plan Nacional y programas familiares vinculados al cumplimiento del ODS n° 5. (Lograr la equidad de género y empoderar a todas las niñas y mujeres)*

Plan Nacional y programa familiar	Objetivo del Programa	ODS que se relaciona con el programa
Plan Nacional para la Erradicación de la Violencia de Género hacia la Niñez, Adolescentes y Mujeres.	Con base en tres ejes: prevención, atención y protección, y reparación integral.	ODS n° 5: Igualdad de géneros

Fuente: Elaboración propia

Los programas que se encaminan al cumplimiento del ODS n° 16 para priorizar las acciones a favor de los grupos mas vulnerables centrandolo su accionar en la capacitación especializada se puede apreciar en la tabla 4.

Tabla 4. *Plan Nacional y programas familiares vinculados al cumplimiento del ODS n° 16. (Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso de justicia a todos y construir a todos los niveles instituciones inclusivas)*

Plan Nacional y programa familiar	Objetivo del Programa	ODS que se relaciona con el programa
Sistema de Alerta Temprana	Anticipar y combatir el fenómeno de femicidios ⁸ .	ODS n° 16: Paz, justicia e instituciones sólidas
Sistema Alerta Emilia	Acción inmediata de búsqueda de niños, niñas y adolescentes desaparecidos.	ODS n° 16: Paz, justicia e instituciones sólidas
Programa los más buscados	Precautela la paz ciudadana, a través de la detención de los delincuentes más nocivos para la sociedad.	ODS n° 16: Paz, justicia e instituciones sólidas

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 5 apreciamos los programas familiares que favorecen el cumplimiento de los ODS n° 1, 3, 4, 5, 8, y 16, los mismos que tienen un carácter integrador y, por lo tanto, son interdependientes para la consecución del progreso social y el desarrollo sostenible en todas las naciones del mundo. Destacamos que el Estado ecuatoriano promueve los programas para atender a la población de todas las edades que presentan mayor vulnerabilidad por su condición

⁸El femicidio en el Ecuador está tipificado como “la persona que, como resultado de relaciones de poder manifestadas en cualquier tipo de violencia, de muerte a una mujer por el hecho de serlo por su condición de género” (Código Orgánico Integral Penal, Artículo 141, p. 25).

de pobreza en todas sus expresiones.

Tabla 5. *Plan Nacional y programas familiares que atienden simultáneamente a los ODS n° 1, 3, 4 5,8 y 16*

Plan Nacional y programa familiar	Objetivo del Programa	ODS que se relaciona con el programa
Las Manueles	Acompaña a personas con discapacidad y a sus familias. Y promueve la inclusión laboral de las personas con discapacidad en el ámbito público y privado.	ODS n° 1: Fin a la pobreza ODS n° 3: Salud y bienestar ODS n° 8: Trabajo decente y crecimiento económico
Mis mejores años	Pensión y servicios gerontológicos a los adultos mayores de 65 años para un envejecimiento activo.	ODS n° 1: Fin a la pobreza ODS n° 3: Salud y bienestar
Impulso joven	Beneficia a jóvenes de 18 a 29 años y a sus familias brindando capacitación y generación de empleo. Busca mejorar las condiciones de inserción y empleo de los jóvenes en el sistema productivo del país.	ODS n° 1: Fin a la pobreza ODS n° 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. ODS n° 8: trabajo decente y crecimiento económico
Misión Ternura Lo implementa el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES)	Promociona el bienestar humano desde la gestación y durante los primeros cinco años de vida de niños y niñas. Se enfoca en el juego para el aprendizaje temprano, a través de Centros de Desarrollo Infantil (CDI), Creciendo con Nuestros Hijos (CNH) y Círculos de Cuidado, Recreación y Aprendizaje (CCRA).	ODS n° 3: Salud y bienestar. ODS n° 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.
Plan Nacional de Salud Sexual y Salud Reproductiva	Desarrolla estrategias para garantizar la salud sexual y reproductiva, promoviendo la inclusión, la igualdad y el respeto de los derechos humanos, para la prevención del embarazo adolescente y uniones tempranas.	ODS n° 3: Salud y bienestar ODS n° 5: Igualdad de géneros
Prevención integral y control del fenómeno socioeconómico de las drogas.	Favorece el diagnóstico, tratamiento, rehabilitación, reducción de riesgos y daños, inclusión social y reducción de las drogas.	ODS N° 3: Salud y bienestar ODS n° 16: Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas

Educando en Familia. Implementado por los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) de las instituciones educativas.	Se aplican los ejes temáticos: una relación más cercana, prevención contra drogas, acoso escolar, fortalecer las capacidades de padres y madres de familia o cuidadores y favorecer el desarrollo integral de sus hijos con el apoyo de los docentes.	ODS N° 3: Salud y bienestar ODS n° 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.
El Plan de Acción Contra la Trata de Personas en Ecuador 2019-2030.	Prevención de Trata de Personas y Tráfico de Migrantes, y Protección a sus Víctimas, y otros actores de la sociedad y la academia.	ODS n° 5: Igualdad de géneros ODS n° 16: Paz, justicia e instituciones sólidas.

Fuente: Elaboración propia

En síntesis, las políticas públicas adoptadas por el Estado Ecuatoriano, consideran la participación de la familia, tanto como un soporte para la prevención de la violencia, el fortalecimiento de la educación y la salud como para la protección de aquellas familias en situaciones de vulnerabilidad y pobreza. Podemos reseñar que en las familias recae la responsabilidad primordial de la educación y socialización de los niños y las niñas, así como de inculcar los valores de la ciudadanía y la pertenencia a una sociedad.

3.2. La función educadora de la familia en el marco de los ODS

Si bien la familia ha experimentado en las últimas décadas cambios importantes derivados de los cambios socio-demográficos, que han dado lugar a familias diversas, heterogéneas y particulares, estas, no dejan de ser agentes educativos. En este sentido, para Aznar-Minguet (2013) la familia, en sus diversos tipos -al igual que hoy en día-, asume el reto de construir un espacio de intervención para la formación de actitudes y comportamientos hacia una conciencia social de ciudadanía, desde la cual ha de promover cambios hacia un futuro sostenible. Y, por su parte, Rodríguez-Triana (2018) resalta que la función educativa de la familia es la que aporta a la formación humana de sus miembros, tanto desde un punto de vista temporal como desde la importancia en el desarrollo evolutivo.

Es así que la vida en familia representa ya en sí misma una situación de experiencia privilegiada para la configuración de saberes y valores que han sido organizados y reconocidos culturalmente; como también facilita la transición de los hijos a la ciudadanía activa a través de

procesos de formación y reconocimiento de actitudes cívicas, base de una convivencia humana y democrática (Aznar-Minguet, 2013). Sin duda, la familia como la máxima responsable de la educación de sus hijos tiene un papel fundamental en la formación y socialización de los valores ciudadanos, lo que hace que se le reconozca como un agente de cambio por la sostenibilidad (IFFD, 2019).

De lo señalado anteriormente se deriva la importancia decisiva que tiene la familia, por su función educadora, para la *Agenda 2030*. E, igualmente, el puesto que se le concede como foco de atención de las políticas orientadas al logro de los ODS. Este objetivo exige que las familias transiten hacia prácticas de consumo ajustadas a criterios de sostenibilidad, a través del ejemplo de los progenitores en la cotidianidad de la vida familiar. Estas prácticas sentarán una base para asumir criterios más sólidos y asumir comportamientos responsables a favor del medio ambiente (Chávez, 2017).

Tras lo expuesto, se corrobora la posición de la ONU (2018) cuando señala la función esencial de la familia como red natural de solidaridad intergeneracional, responsable primordial de la educación y socialización de los menores y adolescentes, y vehículo de los valores ciudadanos; lo que nos permite calificarla como un agente de cambio por la sostenibilidad.

3.3. Conmemoraciones de la familia promovidas por las Naciones Unidas

Por todas las consideraciones realizadas anteriormente sobre la familia, y con el objetivo de sensibilizar a la comunidad internacional acerca de los temas relacionados con la familia y fomentar los lazos familiares, la ONU ha declarado dos celebraciones: El *“Día Internacional de la Familia”* y *El Día mundial de las Madres y los Padres*.

3.3.1. El “Día Internacional de la Familia”

En su resolución 47/237 del 20 de septiembre de 1993, la ONU aprobó un llamamiento para que todos los años, el 15 de mayo, se conmemore a la familia (ONU, 2020a). Esta celebración anual hace eco de la importancia que la comunidad internacional le otorga a la familia y se ha visto fortalecida cuando este alto organismo ha reconocido:

En primer lugar, la función esencial de la familia como red natural de solidaridad intergeneracional, responsable primordial de la educación y socialización de los niños y vehículo de los valores ciudadanos. Además, las políticas de apoyo a la familia tienen el efecto de contribuir a los principales objetivos de la Agenda 2030 (ONU, 2018, p. 29).

Como antecedente a esta celebración, el “Informe Día Internacional de las familias” (ONU, 2020a) describe que, en la década de los ochenta, las Naciones Unidas centró su atención en temas relacionados con dicha institución. Siguiendo las recomendaciones del Consejo Económico y Social, la Comisión de Desarrollo Social (CDS) analizó la función de la familia en el proceso de desarrollo y se promovió una mayor conciencia de sus problemas y necesidades y, de igual modo, cómo se han de satisfacer dichas necesidades.

Posteriormente, el Consejo en su resolución 1985/29, presentó el informe “*Las familias en el proceso de desarrollo*” para concientizar sobre este tema a los gobiernos, las organizaciones intergubernamentales, no gubernamentales, así como a la opinión pública. En esa intención, atendiendo a las recomendaciones de la CDS, la Asamblea proclamó el año internacional de la familia y otras medidas para mejorar la situación y el bienestar de las familias e intensificar la cooperación internacional como parte de los esfuerzos mundiales para favorecer el progreso y desarrollo social (ONU, 2020a).

Los temas que cada año centran la atención del Día Internacional de la Familia⁹ están siempre vinculados a los principales campos de acción de las Naciones Unidas, tales como: el mantenimiento de la paz, la protección de los derechos humanos, la promoción de los ODS y la defensa del derecho internacional y la ayuda humanitaria.

Finalmente, la Asamblea señala que la consecución de los ODS no puede lograrse con enfoques inconexos centrados en el individuo sin el reconocimiento de las familias, las comunidades y las sociedades de las que se es parte. Y hace un llamado a los Estados Miembros a proseguir en los esfuerzos en pro del cumplimiento de los Objetivos del Año Internacional de la Familia, la que contribuye a la realización de los ODS de la Agenda 2030 En esta línea, el informe sobre

⁹ 2021: Las Familias y las nuevas Tecnologías; 2020: Familias en desarrollo: Copenhague y Beijing + 25; 2019: Las familias y la acción por el clima; 2018: Las familias y sociedades inclusivas; 2017: Las familias, educación y bienestar; 2016: Las familias, una vida sana y un futuro sostenible; 2015: ¿Los hombres a cargo?

el Año internacional de la Familia vinculado a la consecución de los ODS (ONU, 2018) presenta las siguientes conclusiones:

- Los Estados Miembros, los organismos de las Naciones Unidas y la sociedad civil prosiguieron sus esfuerzos en pro de la observancia del Año Internacional de la Familia y su seguimiento por medio de estrategias nacionales y actividades de promoción, asignando prioridad a las políticas y programas orientados a la familia. Se considera que las intervenciones prácticas centradas en la familia y el bienestar de la infancia conducen al logro de varios de los ODS y sus metas.
- Las políticas y los programas orientados a la familia para alcanzar determinadas metas de los ODS, están interconectados y suelen tener efectos secundarios positivos en el logro de otros objetivos y de sus metas. Por ejemplo, las estrategias de reducción de la pobreza centradas en las familias contribuyen al logro de las metas en salud y educación, dado que las familias cuentan con más recursos para invertir en la salud y la educación de su progenie. De hecho, el carácter transversal de las políticas relativas a la familia contribuye a alcanzar muchos de los objetivos de desarrollo de manera simultánea.
- Se señala que la pobreza, en combinación con otras tensiones inherentes a la vida familiar puede aumentar el riesgo de abuso, abandono y explotación de los niños de ambos sexos. Por ello, más allá de la reducción de la pobreza es indispensable que las políticas y programas orientados a la familia aborden otros factores sociales, sanitarios y psicológicos que inevitablemente socavan el bienestar de sus miembros.
- Las políticas sobre conciliación laboral y familiar que apuntan a mejorar las condiciones de trabajo de las familias con menores, y facilitar el reparto de las responsabilidades familiares entre el hombre y la mujer, siguen siendo una prioridad para muchos Gobiernos y forman parte de sus esfuerzos por lograr una mayor igualdad entre los géneros.

3.3.2. El Día mundial de las Madres y los Padres

La Asamblea General de la ONU, en su resolución A/RES/66/292, declara el 1 de junio el “Día Mundial de las Madres y de los Padres” para reconocer su labor en la crianza, en el cuidado de todos los niños y las niñas para hacer de ellos seres integrales con un desarrollo pleno dentro de un hogar con amor, tolerancia y comprensión para sus hijos, quienes representan el futuro de la humanidad” (ONU, 2020b). Y, por otra parte, hace énfasis en el reconocimiento de la igualdad entre mujeres y hombres para ayudar a crear sociedades más estables y productivas.

Es innegable el papel importante de los progenitores en la educación de los menores y adolescentes. Ser padre o madre lleva, por momentos, a vivir altos niveles de satisfacción; pero, en otros, también existen importantes niveles de tensión y sufrimiento, experiencias que generan insatisfacción y frustración. Sin duda, la tarea es tan importante como complicada (Torío, 2017; Rodríguez-Meirinhos et al., 2019). Más aún cuando la tarea parental no se desarrolla en el vacío; se encuentra inmersa en un determinado contexto sociocultural, con diferencias intra e interculturales de modo que, según varios autores, las mismas prácticas parentales pueden estar asociadas a diferentes objetivos de socialización (Pinquart & Gerke, 2019; Pinquart & Kauser, 2018).

Adicionalmente, la familia es parte de los continuos cambios sociodemográficos y tecnológicos; se enfrenta a nuevas exigencias, como conciliar la vida laboral y familiar o hacer frente a situaciones de monoparentalidad (Álvarez-Blanco & Martínez-González, 2017; Pertegal et al., 2019; Romero-Ruiz et al., 2017).

Con relación al tema que nos ocupa, la familia como agente de cambio por la sostenibilidad, el Instituto Internacional de Estudios sobre familia, The Family Watch, celebró en el año 2019 el Día Mundial de las Madres y Padres, con una reunión de expertos sobre el tema “*La ecología y su incidencia en las familias*”, como reconocimiento a los progenitores como principales educadores de sus hijos e hijas. En este evento se señaló que el respeto por el mundo natural va mucho más allá de proteger a los bosques primarios, las ballenas de Ártico y/o el lince ibérico. El mundo natural debe reintegrarse a través de la familia, que es el núcleo ecológico por excelencia de la especie humana; es el nicho que nos acoge y dentro del cual mantenemos relaciones con otros seres vivos, pero también con elementos y procesos que no lo son (Caride & Meira, 2020).

3.4. A modo de recopilatorio

A lo largo del capítulo se ha recogido que la familia ha sido reconocida en documentos internacionales con un poderoso valor simbólico, como es el caso de la Declaración de los Derechos Humanos; también por instituciones de innegable prestigio como la ONU, UNESCO, UNICEF Ecuador. Igualmente, su función social se reconoce en la Constitución de la República del Ecuador y en los diferentes programas de política nacional orientados a la consecución de los ODS de la Agenda 2030.

Así mismo, se han presentado importantes aportes que destacan el papel de las familias en el cumplimiento de los ODS; sin embargo, la consecución de los desafíos continúa. Poner fin a la pobreza de las familias y mejorar sus condiciones de vida compromete de forma permanente al Estado Ecuatoriano - garante de derechos-. Entre otras acciones, ha de movilizar recursos al sector de la salud y de la educación para garantizar que la familia, por lo que significa y representa, pueda estar en mejores condiciones para asumir su responsabilidad en el cuidado, el desarrollo y la formación de su progenie y así contribuir al logro de los ODS.

Sin duda, el papel que cumple la familia en la educación y socialización de su progenie en los valores ciudadanos obliga a considerarla como un agente de cambio para la sostenibilidad (Aznar-Minguet, 2013; Campoalegre, 2016; Palacios & Rodrigo, 1998). Este planteamiento orienta el estudio de la relación de las dimensiones parentales con los comportamientos pro-sostenibilidad de los adolescentes y la revisión del contexto social, cultural, político e histórico, ambientes en los que interactúan las familias.

CAPÍTULO 4. MODELO ECOLÓGICO SISTÉMICO DE URIE BRONFENBRENNER

En este apartado se aborda el Modelo Ecológico Sistémico de Urie Bronfenbrenner (1979, 1987) que, junto con la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985), facilita uno de los pilares conceptual que esta investigación adopta. Se analizará su interés para el estudio de las dimensiones parentales que promocionan en los adolescentes una motivación autodeterminada que les impulsa a asumir comportamientos éticos y responsables con la naturaleza.

4.1. Principales características

Entre los diferentes enfoques teóricos que abordan el estudio de la familia, destaca el Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner (1979, 1987). Este modelo teórico reconoce la importancia de los contextos próximos y distantes en el desarrollo humano y enfatiza tanto el paso del tiempo, los niveles estructurales y funcionales de la persona, como el proceso de las interacciones entre el organismo y el ambiente. Resulta muy pertinente para el objetivo de esta investigación puesto que el desarrollo humano y familiar solo puede entenderse en su contexto social, cultural e histórico (Carvalho, 2016).

El Modelo Ecológico de Bronfenbrenner nos permite analizar la interconexión entre la familia entendida como agente educativo para la sostenibilidad, y los otros sistemas del entorno Bioecológico. Y nos impulsa a centrar la atención en la influencia de todos los sistemas sobre el espacio familiar y las prácticas parentales para el desarrollo de la autonomía, el autoconcepto y la autorregulación del aprendizaje; no solo son necesidades psicológicas básicas del ser humano sino también elementos necesarios para formar mediante la educación las denominadas competencias clave para la sostenibilidad.

La teoría que sustenta el modelo -Teoría Ecológica del Desarrollo Humano (Bronfenbrenner, 1987)- se fundamenta en los planteamientos de la Teoría General de los Sistemas (Bertalanffy, 1968), desde la que se entiende que un sistema está integrado por un conjunto de elementos que interaccionan entre sí y se influyen mutuamente (Álvarez-Blanco, 2019). En el Modelo Ecológico Sistémico se destacan varios subsistemas ambientales con efectos en el desarrollo

del sujeto a través de las influencias directas o indirectas que ejercen sobre él, destacando la interacción entre estos subsistemas y el componente bidireccional de estas relaciones (Bronfenbrenner, 1999). Se representa mediante un conjunto de muñecas rusas que guardan una relación inclusiva, en los que cada una equivale a un sistema con sus características propias (Carvalho, 2016). A pesar de su fuerza didáctica, la imagen de las muñecas actualmente no es valorada por dar poco énfasis a las interacciones bidireccionales entre subsistemas.

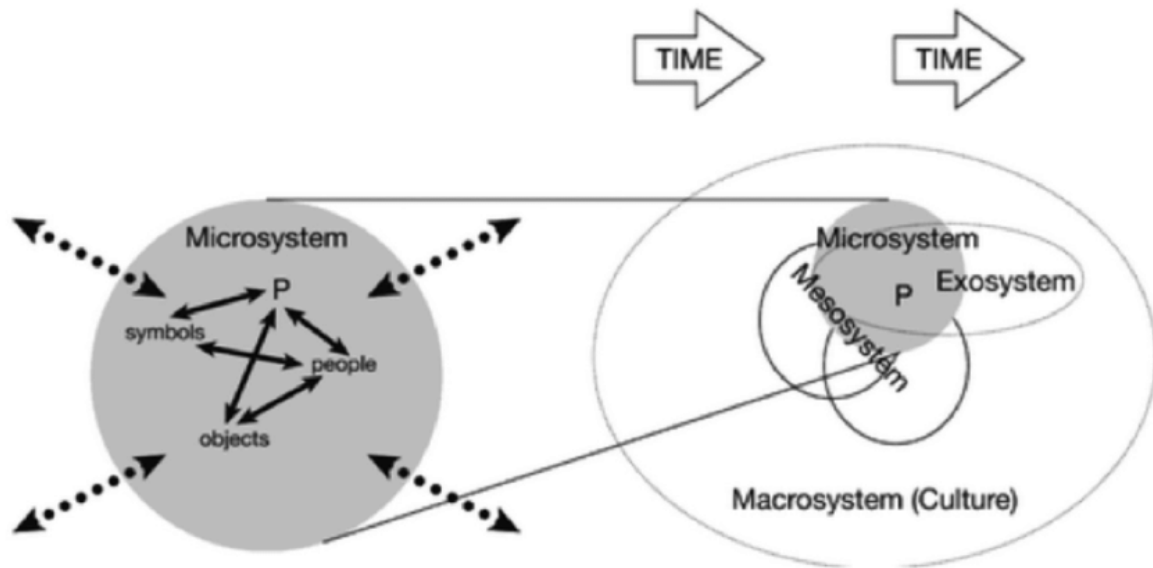
4.2. Evolución del modelo: la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano

La perspectiva sistémica de la Teoría Bioecológica (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998, 2006) concibe el desarrollo humano y familiar como un fenómeno de cambio y continuidad de las características biopsicológicas de los seres humanos, a nivel de los grupos y de los individuos. Como consecuencia de ello, todos los niveles del modelo propuesto se relacionan unos con otros, para lo cual necesitan de la participación conjunta de los diferentes contextos y una intercomunicación entre ellos (Bronfenbrenner, 2001).

Pronto Bronfenbrenner detecta el carácter incompleto de sus formulaciones teóricas iniciales y añade a su teoría tres incorporaciones: a) una nueva denominación de los niveles estructurales y funcionales de la persona (aspectos biológicos, cognitivos, emocionales y conductuales); b) la inclusión del sistema semiótico (símbolos y lenguaje), presente en las interacciones de la persona en su microsistema con los fenómenos culturales presentes en su contexto inmediato; y c) el proceso proximal que representan las formas de interacción del organismo con el contexto y con el tiempo (Carvalho, 2016).

En consecuencia, comienza a llamar a su teoría ‘bioecológica’ y se refiere a su modelo bioecológico como: Proceso–Persona–Contexto–Tiempo (PPCT) (Bronfenbrenner, 2001), el mismo que es representado en la figura 1.

Figura 1. *Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner*



Fuente: Álvarez -Blanco, 2019.

En primer lugar, se puede apreciar el proceso expresado en la relación dinámica de la persona “P” y el contexto. Adicionalmente, se muestra este flujo de relaciones mediatizado por el factor temporal (Time), considerando que cualquier fenómeno psicológico emerge en el ambiente ecológico, que también se desarrolla a través del tiempo. Se otorga especial atención al sujeto en desarrollo, representado en el modelo por la letra “P” (sistema biológico, cognitivo, emocional, conductual).

También en la figura 1 se aprecian dos zonas claramente diferenciadas: la derecha, que ilustra el conjunto de sistemas concéntricos propio del modelo inicial (Modelo Ecológico) (“P”, microsistema, exosistema, macrosistema y mesosistema); y, la izquierda, centrada en una ampliación del citado microsistema, donde se aprecia el macrosistema que moldea a los otros sistemas.

Por todo lo mencionado, el Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (2001) es muy útil para analizar la interconexión del microsistema “familia” con el macrosistema “modelo de la

sostenibilidad”, por cuanto resalta el componente bidireccional de las interacciones presentes entre los sistemas del entorno bioecológico. En el caso de la familia, Espinal et al. (2014) señalan que es un sistema abierto, bidireccional e interactivo, y, además, que es permeable a la influencia de otros sistemas y ambientes del contexto social, cultural, político e histórico. Para comprender la interconexión entre el microsistema familiar con los otros sistemas que configuran el entorno ecológico de las personas que facilitan una educación para la sostenibilidad, a continuación, se describen los postulados de los subsistemas formulados por Bronfenbrenner (1987) en su modelo evolucionado.

4.3. Niveles sistémicos

Desde la perspectiva sistémica de la Teoría Bioecológica, Bronfenbrenner (1987) formula cinco sistemas concéntricos –microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema- los que están dinámicamente interrelacionados de manera que apoyan el desarrollo humano. A continuación, se caracteriza cada uno de estos sistemas y se presenta su influencia en la socialización de comportamientos ambientales orientados a la sostenibilidad.

4.3.1. El Microsistema

En primer lugar, *el Microsistema*, “el nivel más cercano al sujeto, es el entorno inmediato que contiene a la persona”. Este sistema es el centro de gravedad de toda su teoría (Bronfenbrenner & Morris, 1998, p.1013). La persona en desarrollo tiene experiencias e interacciones sociales con otros de manera inmediata; inicia la socialización con aquellos que son emocional y prácticamente más cercanos (Neal & Neal, 2013; Mc Guckin & Minton, 2014).

Para Palacios y Rodrigo (1998), el microsistema familiar es un elemento de protección, que conserva un sentimiento de responsabilidad básica en la educación de la prole. Por ello, tiene un compromiso fundamental en la socialización ambiental; es decir, en la transmisión de valores sociales, incluidos los valores de cuidado para conservar la naturaleza (Dietz et al., 2005). Ramírez (2019) refuerza este planteamiento al señalar que el estilo de vida sostenible se ve reflejado en la cotidianidad, en acciones sencillas de los progenitores como: reutilización, reciclaje, ahorro de agua y energía, siembra de plantas, cuidado de animales, etc. El diálogo sobre el cuidado y respeto por el medio ambiente facilita que los hijos adquieran una conciencia

ambiental y se formen como ciudadanos, éticos y responsables, con un futuro sostenible. Vale la pena insistir en que el microsistema no se refiere simplemente al espacio en el que los menores se desenvuelven; incluye un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinando, con características físicas y materiales particulares (Bronfenbrenner, 1987).

Aznar-Minguet (2013) resalta la importancia de la mediación familiar en la construcción de una nueva conciencia social de ciudadanía a favor de la sostenibilidad; y destaca la influencia de la participación ciudadana en el desarrollo sostenible de la sociedad. Sin embargo, también en la vida familiar suceden prácticas parentales dominantes que no facilitan la reflexión, ni la retroalimentación sobre la importancia del cuidado ambiental. Prácticas controladoras que son un factor de riesgo para la formación en los adolescentes de competencias para la sostenibilidad.

4.3.2. El Mesosistema

Respecto al *Mesosistema* “comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona participa activamente (familia, escuela y trabajo), es por tanto un sistema de microsistemas; se forma o amplía cuando la persona entra en un nuevo entorno” (Bronfenbrenner, 1979, p.44). Este sistema vendría a representar la interacción entre los diferentes ambientes en los que está inmersa la persona en desarrollo. Espinal et al. (2014) señalan que es relevante la relación entre los ambientes hogar, escuela, trabajo y vecindario porque son entornos que se interrelacionan entre sí generando influencia en el desarrollo de la persona.

Para Hernández-Limonchi e Ibarra (2020), la educación de las nuevas generaciones es un reto fascinante y complejo que comparten familias y docentes. Ambos son agentes educativos que pueden apoyar la autonomía y el autoconcepto positivo de los menores y adolescentes para favorecer un adecuado ajuste psicosocial que permita la expresión de comportamientos auto determinados a favor del cuidado del medio ambiente.

En cuanto a los progenitores, se les atribuye gran importancia a la educación pues su experiencia y expectativas son un motor de desarrollo para mejorar la calidad de vida de las personas (Alarcón et al., 2019). La familia es, junto a la escuela, la institución en donde la persona puede

apropiarse de un conjunto de conocimientos, habilidades, competencias y principios sociales que le permitan relacionarse mejor en la sociedad (Bronfenbrenner, 1987).

Con respecto a la adquisición de comportamientos y valores orientados a la sostenibilidad, Aznar-Minguet (2013) señala que la colaboración de la familia y la escuela facilita el desarrollo de valores sociales, entre ellos, la solidaridad. De esta manera, comportamientos pro-sostenibilidad -entre otros: cultivo de huertos escolares y familiares, utilización de material reciclable para proyectos escolares, participación familiar en proyectos de educación ambiental, etc.- pueden potenciar los lazos de colaboración familia-escuela. No obstante, como indica Rodríguez-Triana (2018), entre estos dos agentes de socialización puede darse una desconexión de las actividades curriculares, esto implicaría un riesgo para la formación de competencias para la sostenibilidad.

Adicionalmente, en la familia y la escuela puede presentarse una disciplina rígida y prácticas verticales de control, situaciones que, como indican Renaud-Dubé et al. (2010), son un riesgo para los comportamientos pro-ambientales. En síntesis, el mesosistema es el ámbito (contexto) donde se producen las interacciones sociales entre la familia y la escuela, en las que la persona participa activamente (Bronfenbrenner, 1987).

4.3.3. El Exosistema

En cuanto al *Exosistema*, Bronfenbrenner (1987) lo define “como uno o más entornos que no incluyen a la persona, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno de la persona en desarrollo” (p.26); es decir, en los contextos en los que participan los progenitores, pero no los hijos e hijas, y que afectan la vida familiar. Por ejemplo, las preocupaciones económicas derivadas del desempleo o el incremento de la jornada laboral de las madres y los padres, que puede desencadenar situaciones estresantes en los menores y adolescentes.

En esta dirección, Bronfenbrenner y Morris (1998) señalan la interrelación entre los sistemas. Acontecimientos estresantes, bajo nivel económico y desempleo son factores contextuales (ubicados en el exosistema) que están asociados con las prácticas de control y disminución de apoyo en la crianza de los hijos (Grolnick et al., 1996; Mistry et al., 2007; Schiffrin et al., 2014).

Así, por ejemplo, el incremento de la jornada laboral incide en la disminución del tiempo que se brinda a los menores y adolescentes: en el apoyo para la ejecución de tareas, en el intercambio de opiniones para el consenso sobre las reglas y en el diálogo sobre temas ambientales que pueda ser internalizado a favor del desarrollo de una conciencia ambiental.

4.3.4. El Macrosistema

Por otro lado, el sistema más distante respecto a la persona, el *Macrosistema*, es igualmente importante para el desarrollo humano. Le caracterizan factores vinculados al sistema de creencias, valores culturales y organización política, social y económica de una determinada región, que afectan al desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987).

Así, por ejemplo, estudios, realizados para comprender la presencia de patrones culturales en la familia, señalan que las familias de procedencia latina -con predominio de valores colectivistas- ejercen mayores niveles de control sobre sus hijos e hijas que las familias norteamericanas; y que el uso de la disciplina parental en España es más frecuente que en los Estados Unidos (Gámez-Guadix & Almendros, 2015; Harwood et al., 2002).

E, igualmente, si consideramos como ejemplo el modelo económico y político centrado en la producción -que condiciona el consumo y la sobrecarga laboral de los progenitores para solventar una vida basada en el consumo-, podemos identificar al macrosistema como el sistema más amplio de tendencias políticas y económicas, con gran impacto en la vida de las personas y familias (Mc Guckin & Minton, 2014). En este sentido, cabe mencionar que el desarrollo sostenible se ubica en el macrosistema; y que con su enfoque ideológico, social y político, -apoyado en la EDS- busca poner freno a la lógica de la sociedad del mercado.

En este sentido, es pertinente considerar el entramado de relaciones global/local que incide en el comportamiento ambiental de las personas y de los grupos humanos, como son las familias. Es así, que lo “glocal” favorece una comprensión amplia del concepto de ciudadanía, lo que favorece el sentido de pertenencia; como también permite conocer los límites y necesidades del planeta de manera que las personas, desde sus escenarios de actuación, puedan responder a la realidad de una sociedad global que presenta graves problemas ecológicos y sociales (Murga-Menoyo & Novo, 2017).

4.3.5. El Cronosistema

Finalmente, el *Cronosistema* hace referencia a la influencia de los cambios y continuidades en el desarrollo de la persona a través del tiempo, en el ambiente en el que vive (Álvarez-Blanco, 2019). Aquí se incluyen eventos históricos que han afectado a la estructura de la sociedad y de la familia. Por ejemplo, los movimientos sociales que se presentaron en los años 60, entre otros: el movimiento por los derechos civiles, los movimientos feministas y movimientos ambientalistas. Dieron paso a cambios importantes en los más variados planos de la vida de las personas y tuvieron especial significación en las formas de organizar la vida cotidiana, los modelos familiares, los criterios relativos a la moral sexual y políticas públicas, entre otros.

Así pues, de acuerdo con Carvalho (2016), los sucesos o eventos que se presentan en una dimensión temporal concreta afectan a una generación en paralelo al desarrollo del ciclo vital.

4.4. Interrelación entre los subsistemas: la sostenibilidad como un proceso glocal

En síntesis, frente al papel que cumple la familia en el desarrollo de las personas, resaltamos tanto la influencia de los otros sistemas sobre la propia familia como las interacciones de esta con los ambientes del contexto social, cultural, político e histórico. Los estereotipos de género, las creencias culturales sobre la educación familiar, eventos diversos -como la migración, la pobreza, el desempleo y la sobrecarga laboral- afectan a la estabilidad de las familias.

Pero, también a la inversa, la familia influye en la dinámica de los otros sistemas desde su posición como el microsistema más potente (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Por ejemplo, las dificultades presentes en las familias, como las derivadas de la conciliación laboral y familiar, han incidido en la formulación de políticas públicas. Así se evidencia en las políticas familiares, como son los permisos de maternidad y paternidad que facilitan la inversión de más tiempo con los hijos en etapas tempranas de su crecimiento y la corresponsabilidad en las tareas domésticas entre hombres y mujeres.

En el ámbito del comportamiento ambiental, la interrelación entre los subsistemas se aprecia en los graves problemas planetarios a nivel glocal (cambio climático, migraciones, pérdida de diversidad, extinción de especies...) que se conocen en las escalas meso y micro (regional,

nacional y local) y que se relacionan con las condiciones de vida, las creencias, los valores y los comportamientos de los grupos humanos (Murga-Menoyo & Novo, 2017). La familia, como uno de los grupos humanos con mayor influencia en la socialización ambiental, es afectada por estos graves problemas planetarios, situación que obliga a reajustar la dinámica familiar, como también la forma de entender y actuar de las personas en los sistemas cercanos y más distantes.

Esta concepción de la familia a partir del Modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner se complementa con las aportaciones de la Teoría de la Autodeterminación (TAD), enfoque que, como veremos en el próximo capítulo, pone el acento en el estudio de la motivación. Permite entender esta en su relación con las dimensiones parentales.

En la investigación, dichas dimensiones se consideran soporte de las prácticas parentales que pueden impulsar o frustrar el desarrollo en los adolescentes de una personalidad autónoma, crítica y responsable, imprescindible para el ejercicio de las competencias necesarias para el logro de un futuro sostenible.

CAPÍTULO 5. LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN [TAD – SDT]

Además de su contribución al estudio de la parentalidad, la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) conocida como SDT [Self-Determination Theory] por sus siglas en inglés, o TAD en español, ha realizado importantes contribuciones para comprender cómo las personas abordan los problemas de sostenibilidad ambiental.

La psicología tiene un papel importante en la identificación, evaluación y modificación de diversos comportamientos de las personas, algunos de los cuales causan el grave deterioro ecológico a la naturaleza. Para Musitu-Ferrer (2020) los problemas ambientales no se perciben solo como un problema tecnológico, sino también, y fundamentalmente, como un problema de comportamiento y percepción. De esta manera, parece claro que un futuro sostenible solo es posible a través de un cambio sustancial en los valores, actitudes y comportamientos de los individuos (Gardner & Stern, 2008; McKenzie-Mohr & Oskamp, 1995; Spence & Pidgeon, 2009). Y este cambio tiene un fuerte componente motivacional.

Desde esta perspectiva, la Teoría de la Autodeterminación, una teoría organísmica con un enfoque empírico, desarrollada por Deci y Ryan (1985), ha realizado importantes contribuciones para comprender que la motivación humana es una de las variables psicológicas que impulsan a los individuos a conductas en favor del ambiente (Ryan & Deci, 2017).

En este capítulo se describen el enfoque teórico que sustenta la TAD y las seis subteorías que se desagregan de esta macroteoría, con la intención de profundizar en el fenómeno de la motivación relacionada con el comportamiento pro-ambiental (CPA). Nos enfocaremos en el estudio de la motivación como una aplicación práctica de la TAD, y, a la vez, un campo de actualidad y trascendencia en el camino hacia la sostenibilidad.

En este ámbito, la TAD permite centrar la atención en las dimensiones de la parentalidad, entendida como aquellas prácticas de crianza que pueden facilitar o frustrar las tres necesidades psicológicas de las personas: autonomía, competencia y relación. El apoyo parental a la autonomía puede favorecer comportamientos con alta motivación, incluidos entre ellos, los hábitos pro-ambientales. Consecuentemente, la familia, al promocionar la autonomía en sus

hijos permite el desarrollo paralelo de la motivación autodeterminada, la misma que está asociada a los CPA más persistentes.

5.1. Principales características

El análisis de la TAD está enfocado principalmente al estudio de la motivación humana que se refiere tanto a la energía como a la dirección, persistencia y finalidad de los comportamientos. Presta atención a las intenciones implicadas y las acciones resultantes, ubicándose en el centro de la regulación biológica, cognitiva y social del individuo (Deci & Ryan, 1985).

Esta teoría estudia, por un lado, cómo los factores intrínsecos al desarrollo individual explican la tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a ejercitar las propias capacidades, a explorar y aprender. Por otro, analiza los factores *sociales–contextuales* que pueden apoyar o frustrar el desarrollo de las personas a través de la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas: *autonomía, competencia y relación (o vinculación)* (Stover et al., 2017).

Si bien las investigaciones en el marco de la TAD han tenido una orientación netamente psicológica, también han atendido a las bases biológicas de los procesos psicológicos, a los factores culturales y a los campos de actuación de los individuos contemplados desde una perspectiva evolutiva. De acuerdo con Stover et al. (2017), esta teoría responde a un enfoque dialéctico-orgánico y se constituye como una metateoría de la motivación que explica distintos tipos de motivación: intrínseca (MI), extrínseca (ME) y amotivación (A).

El primer tipo de motivación (MI) implica realizar actividades por el placer de hacerlo; no son necesarias recompensas externas o un control ambiental para llevarlas a cabo. El segundo, la motivación extrínseca (ME), describe comportamientos efectuados solo como medios para alcanzar un fin, que puede ser: ganar una recompensa o evitar un castigo. Finalmente, la amotivación (A) se refiere a conductas no reguladas por los sujetos, quienes manifiestan falta de energía y dirección (Deci & Ryan, 1985, 2000).

La Teoría de la Autodeterminación defiende que los seres humanos han evolucionado hasta convertirse en seres inherentemente curiosos, físicamente activos, y profundamente sociales; con tendencias hacia el crecimiento, el dominio de los ambientes y a integrar las nuevas experiencias en un coherente sentido de sí mismo (Deci & Flaste, 1996). Es decir, los individuos

son organismos vivos con una propensión innata hacia el crecimiento psicológico, la integridad y el bienestar, como una ciencia de la vida (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2008).

De esta manera, los individuos actúan, tanto en sus ambientes internos como externos, para lograr satisfacer las necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación (o vinculación) (Ryan & Deci, 2017). Bajo esta perspectiva, reconoce que, cuando se proporcionan las condiciones necesarias, todas las personas tienen el potencial de crecer y florecer psicológicamente (Sheldon et al., 2001). Y esta satisfacción refleja, en el sentido más profundo, la esencia de la prosperidad humana y predice cualquier número de indicadores de bienestar y vitalidad (Deci & Ryan, 2014). Sin embargo, cuando estas condiciones no son adecuadas, las personas también muestran una cierta vulnerabilidad, en un funcionamiento desajustado y defensivo (Ryan & Deci, 2008; Vanteenkiste & Ryan, 2013).

Stover et al. (2017) defienden que esta teoría se relaciona con la energía, la dirección, la persistencia y la equifinalidad - todos aspectos de la activación y de la intención-. En este sentido, la motivación ha sido un asunto central y constante en el campo de la psicología, dado que se encuentra en el corazón de la regulación biológica, cognitiva y social. Como indican Ryan y Deci (2017), la motivación es altamente valorada ya que no solo aborda las preguntas de por qué las personas hacen lo que hacen sino, también, permite entender las consecuencias que se producen. Por ejemplo, en el caso del liderazgo ambiental de Greta Thunberg, que moviliza a otras personas para la defensa del medio ambiente e inspira un movimiento global de jóvenes para luchar por los riesgos derivados del calentamiento global.

5.2. Subteorías de la Teoría de la Autodeterminación

Por la profundidad del modelo conceptual de la TAD y los resultados que surgen de las investigaciones empíricas, Deci y Ryan (1985, 2014) articularon su formulación en seis subteorías para el estudio de los diferentes aspectos de la motivación humana. Son las siguientes: a) necesidades psicológicas básicas; b) integración orgánismica; c) contenido de metas; d) las orientaciones causales; e) evaluación cognitiva y f) de motivación relacional. Posteriormente, esos mismos autores las clasificaron en dos grupos, considerando el criterio de la energía, que se corresponde con la primera subteoría mencionada, y el criterio de dirección

de los procesos de la motivación de la conducta, desarrollado por las cinco subteorías restantes (Ryan y Deci, 2017).

A continuación, se describen las seis subteorías, si bien, por su especial relevancia para los objetivos de esta investigación que requieren estudiar la autonomía, el aprendizaje autorregulado y las metas de logro parental, se describirán tres de ellas con mayor detalle: la Subteoría de las Necesidades Psicológicas Básicas, la Subteoría de la Integración Organísmica y la Subteoría del Contenido de Metas. Su interés obedece, en el caso de la primera, a que incluye el estudio de la autonomía, una de las necesidades psicológicas cuya satisfacción se produce en paralelo con el desarrollo de la motivación autodeterminada, asociada a los comportamientos pro-ambientales. La segunda, aborda el aprendizaje autorregulado de las personas, diferenciando una regulación autónoma y controlada; procesos que guían el aprendizaje y comportamientos pro-ambientales. La tercera se ocupa de las metas de logro parental, las que subyacen a las prácticas parentales, como es el caso del apoyo a la autonomía y el control psicológico.

5.2.1. Subteoría de las Necesidades Psicológicas Básicas

Como se mencionó anteriormente, un futuro sostenible exige un cambio sustancial de los estilos de vida dominante y, para ello, del comportamiento de las personas. Desde esta perspectiva, las sociedades tendrán que decidir cuál es la mejor manera de responder al bienestar de sus ciudadanos, sin provocar el deterioro del medio ambiente.

En esta línea, Ryan y Deci (2017) señalan que el bienestar de las personas está regulado por la satisfacción de tres necesidades psicológicas: sentirse competente, autodeterminado y relacionarse positivamente con otras personas. Todas ellas relacionadas más con la calidad de vida que con el modelo sociocultural obsesionado con el nivel de vida, basado en el extractivismo y el consumismo de las sociedades industrializadas que profundiza la actual crisis ecosocial.

Es importante resaltar que el florecimiento de dichas necesidades debe centrarse en los seres humanos para vivir bien ahora y, también, preservar la base natural para el bienestar de las siguientes generaciones y lograr un futuro sostenible (Curren & Metzger, 2017).

Los datos señalan que, en el camino hacia la sostenibilidad, escapar de la pobreza es importante para la felicidad; pero la búsqueda de la riqueza, el estatus y la imagen exitosa, como metas de vida, conduce menos a la felicidad que aquellas metas de vida que contribuyen al florecimiento de las necesidades psicológicas básicas (Curren & Metzger, 2017; Curren, 2018). Se puede inferir que las sociedades han promovido la acumulación de la riqueza sin límites, pero esto no es indicador de bienestar humano.

En el marco de la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985), las necesidades psicológicas básicas tienen que ser satisfechas durante el ciclo de la vida, para que un individuo experimente un sentido continuo de integridad y bienestar. Estas necesidades son esenciales y universales, están en la base de la motivación humana (Deci & Ryan, 2008). De la misma manera que las necesidades fisiológicas básicas requieren disponer de los nutrientes necesarios para la salud -a través del oxígeno, agua, alimentación adecuada, etc.-, las necesidades psicológicas básicas también deben ser satisfechas por el interés psicológico, el desarrollo y el bienestar del individuo (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste & Ryan, 2013).

En esta dirección, la literatura señala que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se asocia a consecuencias positivas como: una mayor vitalidad y motivación autónoma, satisfacción y bienestar con la vida en general y con el éxito escolar (Cordeiro et al., 2016; Doménech & Gómez, 2011). Trabajos adicionales han demostrado que cuando las necesidades psicológicas básicas se frustran, muchos de los comportamientos de las personas son impulsados por los motivos de sustitución y compensación; pueden caer en respuestas pasivas o fragmentadas de funcionamiento, a menudo caracterizadas como psicopatológicas (Bartholomew et al., 2011).

5.2.1.1. Contexto social y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas

En este punto, es necesario considerar que Ryan y Deci (2017) resaltan la importancia del contexto social en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas; aquellos ambientes que apoyen su satisfacción promoverán un buen funcionamiento y desarrollo óptimo de las personas. Por tanto, es necesario caracterizar los entornos sociales en su relación con la privación que pudieran sufrir las necesidades y sus efectos en el malestar de los individuos. Se han descrito tres principales:

1. El apoyo a la *autonomía* frente a un *contexto exigente y controlador*. El apoyo a la autonomía incluye opciones de elección y estímulos de autorregulación. Se contempla el apoyo parental para el desarrollo de las competencias que incluye disposiciones de estructura, retroalimentación positiva y apoyo en la relación y participación con los demás. Estos ambientes de apoyo además facilitan la internalización y la integración de los valores y prácticas sociales y, por lo tanto, mejoran la eficacia social y la conectividad con los otros entornos del ecosistema que están presentes en el desarrollo de las personas.
2. *Contexto desalentador, inconsistente y excesivamente frío*. Un tipo de entorno que interrumpe la tendencia humana natural hacia la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y a la interacción social, y genera conflicto interpersonal e intrapersonal.
3. *Contexto relacional personal*. Es uno de los ambientes más adecuados para la satisfacción de las necesidades. La percepción de apoyo del ambiente familiar y de los amigos también se relaciona con la internalización de valores sociales, al ser compartidos en un contexto relacional.

A continuación, pasamos a describir las necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación, las mismas que son relevantes para esta investigación.

5.2.1.2. Tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación

5.2.1.2.1. Autonomía

En la Teoría de la Autodeterminación, la promoción de la autonomía hace referencia a la capacidad de desarrollar formas de funcionamiento voluntario que se sitúen en consonancia con auténticos valores, metas e intereses personales (Soenens et al., 2007).

La autonomía es la necesidad de autorregular las experiencias y las propias acciones, y experimentar un sentido de volición y de la elección cuando una persona realiza una actividad. Se entiende que las personas que son autónomas tienen un alto nivel de autorregulación porque

sus acciones responden a sus intereses, escala de valores y motivaciones (De Charms, 1968; Friedman, 2003; Rodríguez-Menéndez et al., 2018; Ryan, 1993; Shapiro, 1981).

Sin embargo, es preciso diferenciar la autonomía de la independencia, dos conceptos a menudo tomados como sinónimos sin serlo. Las personas pueden ser: independientes o dependientes; autónomas o heterónomas, según el contexto y los comportamientos implicados (Ryan & Lynch, 1989). Una persona independiente toma decisiones y actúa de forma emancipada de sus progenitores; pero podría hacerlo simplemente por el hecho de rebelarse contra las normas establecidas no por seguir su propia escala de valores- o porque otras personas la han forzado a ser independiente. De igual modo, una persona puede ser considerada dependiente porque dentro de su escala de valores es importante contar con personas cercanas a ella para tomar decisiones (Soenens et al., 2007; Soenens et al., 2019). Considerando esta diferenciación se reconoce que autonomía e independencia no serían sinónimos (Chirkov et al., 2003; Soenens et al., 2007).

Por otra parte, las personas pueden tener un comportamiento heterónimo; es decir, seguir en sus comportamientos la presión y el control del contexto en lugar de sus propios valores, principios, costumbres o intereses. O bien, mostrar un comportamiento autónomo. Según Ryan y Deci (2017) lo que define el funcionamiento autónomo es la capacidad de tomar decisiones y actuar en verdadera sintonía con las propias motivaciones (motivaciones intrínsecas).

Como ya se mencionó, para satisfacer la necesidad de autonomía es importante el apoyo parental. En su estudio, Baard et al. (2004) señalan que el apoyo de los progenitores a la autonomía de sus hijos e hijas predice una mayor satisfacción no solo de la autonomía, sino también de otras dos necesidades psicológicas básicas: sentirse competente y vinculado.

Adicionalmente, Sheldon y Krieger (2007) descubrieron que los estudiantes que percibieron un mayor apoyo a la autonomía por parte de sus profesores, mostraron una menor disminución en su necesidad de competencia y relación; y, a la vez, se apreció un mejor bienestar y rendimiento. También Legault et al. (2006) hallaron que la falta de apoyo a la autonomía afecta a la motivación de los estudiantes y, a su vez, repercute en un bajo rendimiento y baja autoestima académica, además de generar problemas de comportamiento y abandono escolar.

En cuanto a los comportamientos pro-ambientales (CPA), el estudio realizado por Renaud-Dubé et al. (2010) señala que cuanto mayor es la posibilidad de elección y voluntad de un adolescente para participar en conductas de cuidado del medio ambiente, más probabilidades tendrá de realizar comportamientos pro-ambientales, como reciclar, reutilizar papel y conservar energía.

5.2.1.2.2. Percepción de competencia

La segunda necesidad psicológica básica, la percepción de la propia competencia, es uno de los temas más investigados en psicología por ser un elemento central de la motivación (Bandura, 1989; Deci & Ryan, 2005; Harter, 2012). Para Ryan y Deci (2017): “la competencia se refiere a la necesidad básica de sentirse eficaces y con dominio sobre alguna tarea” (p. 244). La gente necesita sentirse capaz de funcionar eficazmente dentro de sus contextos de vida. Se muestra como un esfuerzo inherente a través de la curiosidad, la manipulación y una amplia gama de comportamientos (Deci & Moller, 2005).

Para Deci y Ryan (1985), la percepción de competencia nutre a la persona, energiza, direcciona innumerables conductas -desde los momentos de ocio hasta los académicos-. Por el contrario, la ineficacia o incompetencia afecta a la energía que moviliza a las personas.

También, es necesario considerar que esta necesidad psicológica puede ser fácilmente frustrada por la crítica personal y las comparaciones sociales; y se desvanece en contextos donde la retroalimentación negativa prevalece sobre la retroalimentación positiva (Ryan & Deci, 2017). Bien al contrario, Aitken et al. (2010) constataron que los adolescentes al sentirse competentes muestran una mayor motivación autodeterminada para la ejecución y frecuencia de una tarea difícil, como era el caso de reciclar en situaciones de limitación de la movilización por grandes distancias.

5.2.1.2.3. Relación (vinculación o pertenencia)

Respecto a la tercera necesidad psicológica básica relacionada con el objeto de la investigación, la relación (vinculación o pertenencia), se refiere a la experiencia de calidez, a la sensación de conexión con los compañeros y con otras personas cercanas. Las personas sienten un vínculo

social más estrecho cuando son atendidas, cuidadas por otros, son importantes para las demás personas (Bowlby, 1979; Baumeister & Leary, 1995; Ryan, 1995).

Para Ryan y Deci (2017) una de las principales motivaciones de las personas es sentirse escuchado, respetado e importante para los demás; y, a la inversa, evitar el rechazo, la insignificancia, la desconexión y la soledad. Por lo tanto, la necesidad de relacionarse o de pertenencia es un factor que explica en parte la motivación de las personas para internalizar los valores y los comportamientos de sus culturas (Ryan & Deci, 2000).

Adicionalmente debido a la necesidad de conectarse con los demás, las personas se interesan por lo que otros creen y hacen, lo que los demás esperan de ellos; así están en condiciones de comportarse para lograr la aceptación de los demás (Ryan & Deci, 2017). En definitiva, cabe deducir que las personas se comportan, entre otros motivos, con la intención de buscar aceptación, aprobación y pertenencia a un grupo.

Por otra parte, considerando los problemas ambientales ya mencionados anteriormente, investigaciones actuales señalan que la conexión entre las personas y la naturaleza favorece los comportamientos pro-ambientales (Barrera-Hernandez et al., 2020). Y, también, que la relación del ser humano con la naturaleza nos obliga a considerar el concepto de ciudadano profundamente ecodependiente, con responsabilidad moral en la protección de la vida sobre el planeta y los seres que lo habitan (Murga-Menoyo, 2020).

Dicho tipo de responsabilidad compromete el “cuidado de sí”, con tres dimensiones interrelacionadas: cuidado a su persona, cuidado de la comunidad humana y el cuidado de la comunidad de la vida-naturaleza (Murga-Menoyo, 2018). Desde esta perspectiva, podríamos indicar que la pertenencia y vinculación del ser humano con la comunidad de la vida, sea por la radical ecodependencia de las personas o por su conexión con dicha comunidad, favorecería comportamientos pro-sostenibilidad.

5.2.2. Subteoría de la Integración Organísmica

La subteoría de la integración orgánica detalla las diferentes formas de motivación extrínseca y los factores sociales que promueven la internalización e integración de la regulación de comportamientos. El estudio de la motivación se aborda como un proceso de

internalización e integración continuo, desde una regulación externa que genera comportamientos heterónomos acompañados de motivación extrínseca (ME), hasta un comportamiento autónomo impulsado por una motivación intrínseca (MI).

En dicho proceso de internalización, Ryan y Deci (2017) distinguen cuatro tipos -o etapas evolutivas- de regulación de la ME: externa, introyectada, identificada e integrada. La internalización es un proceso central en la socialización en la niñez, que continua a lo largo de toda la vida; implica asimilar una regulación externa de modo que, gradualmente, los comportamientos se interioricen. A diferencia de los comportamientos intrínsecamente motivados, en la ME las prácticas se vuelven un instrumento para alcanzar un determinado resultado (Deci y Ryan, 1985).

En la ME *externa* los comportamientos son puestos en práctica para evitar castigos u obtener recompensas. Son impuestos por otros y se realizan para satisfacer demandas externas; no tienen valor por sí mismos. La ME *introyectada* se caracteriza por la internalización de una regulación externa, pero sin aceptarla como propia. Los premios y castigos continúan operando como factor motivador, no por sí mismos sino por su capacidad para evitar el sentimiento de culpa y la ansiedad, o incrementar el aumento de la autoestima.

En la ME *identificada* la persona reconoce el valor de una actividad y, así, acepta la regulación externa como propia; es decir, elige su conducta, aunque las actividades que realiza siguen derivando de motivos externos. Por último, la ME *integrada* refleja madurez; surge en la adultez, y se manifiesta cuando las necesidades y los valores individuales son congruentes con los resultados de las conductas socialmente esperadas para la regulación de los comportamientos, por lo que pasan a constituir una parte de sí mismo.

Este proceso continuo de internalización de la motivación está energizado por las tres necesidades psicológicas básicas (Deci & Ryan, 1985). Es decir, las personas podrían inclinarse hacia valores, creencias y comportamientos de una cultura debido a su necesidad de autonomía, competencia o relación. Adicionalmente, como lo señalan Stover et al. (2017) entra en juego la tendencia a moverse hacia una condición más compleja y organizada para adquirir nuevos comportamientos, la cual, paralelamente, permitirá que las personas accedan a una mayor autonomía (Deci & Flaste, 1996).

En definitiva, a medida que el proceso de internalización e integración va progresando, la regulación externa y la motivación extrínseca (ME) de los comportamientos dejan paso a la autonomía de las personas, caracterizada por la autorregulación y la motivación intrínseca (MI) de sus conductas. Tan solo cuando el proceso de internalización se canaliza adecuadamente -hasta alcanzar la ME *integrada*- se manifiesta la MI y podemos hablar de una motivación autónoma (Deci & Ryan 1985, 2000, 2008). Este tipo de motivación juega un papel clave en los procesos de aprendizaje, posibles gracias al carácter activo del individuo y su tendencia inherente al desarrollo y la autorregulación (Ryan, Khul & Deci, 1997).

En el contexto escolar, Zimmerman & Schunk (2011) describen la autorregulación del aprendizaje como el proceso personal de activación sistemática de aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales orientados a la consecución de metas académicas. Enfatizan la importancia de la evolución de los recursos humanos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta.

En el ámbito del comportamiento ambiental, la motivación autodeterminada se relaciona con una actitud hacia comportamientos pro-ambientales (Renaud-Dubé et al., 2010; Martínez, 2012). Así, también, una encuesta realizada a más de 10.000 adolescentes sobre el “Futuro de la humanidad” (Amnistía Internacional, 2019) halló que la mayor preocupación señalada fue el cambio climático y que, al estar automotivados, buscaron información y orientaron sus conductas a reducir el consumo de agua y energía y evitar la contaminación del mar y del aire. Por consiguiente, cabe afirmar que los estudiantes motivados están dispuestos a comprometerse en actividades que les interesa aprender.

5.2.3. Subteoría del Contenido de las Metas

Esta subteoría se genera en el marco de la Teoría de la Autodeterminación para estudiar las metas de las personas y su relación con la satisfacción de las necesidades básicas y el bienestar de los individuos (Sheldon et al., 2001).

Ryan y Deci (2017) defienden que las personas tienen una serie de metas u objetivos de vida permanentes que cabe articular en dos categorías generales: metas intrínsecas y metas extrínsecas. Las primeras, asociadas a la motivación intrínseca, se vinculan con la satisfacción

de las necesidades psicológicas, contribuyendo al bienestar psicológico, e incluyen cuatro contenidos: crecimiento personal, afiliación, salud y contribución a la comunidad.

Las segundas, las metas extrínsecas, asociadas a la motivación extrínseca, tienen una orientación hacia afuera y se articulan en tres categorías: fama, apariencia física y éxito financiero; se encuentran relacionadas con las manifestaciones externas, con las reacciones de los otros, tienden a la comparación interpersonal, a las contingencias de aprobación y se asocian a un pobre bienestar de las personas (Deci & Ryan, 2008; Kasser & Ryan, 1996).

En todo caso, las metas de logro se definen como los esfuerzos que hace una persona para persistir y comprometerse en una tarea específica; influyen en la dirección y energía del comportamiento de las personas (Inda-Caro et al., 2020). A partir de este planteamiento teórico, se han realizado estudios en el ámbito de la socialización familiar, estrechamente relacionada con los aprendizajes escolares.

Para Gonida y Cortina (2014) los objetivos de los progenitores –metas de logro parental- pueden direccionar las prácticas parentales, particularmente en relación con el apoyo a la autonomía y el control psicológico. En el caso del apoyo a la autonomía los padres y madres orientan a los hijos e hijas a pensar de manera autónoma y a tomar decisiones en función de sus intereses y valores (Ryan, Deci, Grolnick y la Guardia, 2006); por el contrario, en el control psicológico los progenitores tienen prácticas intrusivas que afectan la autonomía de los menores y adolescentes.

Mageau et al. (2016), formulan tres tipos de orientaciones de metas de logro: a) las metas orientadas al dominio de la tarea: aquellas que se centran en el aprendizaje y la comprensión de la actividad que desarrollan los hijos; b) metas orientadas al éxito en el resultado de la tarea: las personas buscan demostrar su competencia al ser mejor que otros en la ejecución de una determinada actividad; y c) metas orientadas a la evitación del fracaso en la tarea: se refiere a aquellos progenitores que impiden que sus hijos e hijas cometan errores para que no se sientan inferiores o descalificados por los demás.

5.2.4. Subteoría de la Evaluación Cognitiva

Centra su atención en la motivación intrínseca (MI), la misma que representa el prototipo de la manifestación de la tendencia humana hacia el aprendizaje, la creatividad y la exploración. Implica la propensión natural a comprometerse de modo activo en los intereses personales y a ejercitar las capacidades propias. Mientras se realiza este proceso se concretan desafíos óptimos (Deci & Ryan, 1985). La MI emerge espontáneamente por tendencias internas y puede motivar el comportamiento aún sin recompensas externas o por el control del ambiente (Deci & Ryan, 2000).

Si bien las conductas intrínsecamente reguladas se hallan autodeterminadas puesto que resultan acordes a sí-mismo (Deci & Ryan, 2005), esta Subteoría considera que el impacto de los eventos sociales y familiares puede variar los intereses innatos de las personas (Deci & Ryan, 1985). Adicionalmente, estos autores defienden la idea que, en la retroalimentación de los comportamientos, el comunicador (sea un padre, madre, profesor o jefe) debe evitar una comunicación controladora y ser lo más informativo para mejorar el comportamiento, en lugar de sólo reprenderlo.

En la perspectiva planteada por la Subteoría de la Evaluación Cognitiva, que centra su atención en la motivación intrínseca, Pelletier et al. (2011) señalan que las personas son proactivas a favor del cuidado del ambiente cuando tienen un interés intrínseco y una preocupación por los graves problemas ambientales que enfrenta el planeta y esto les motiva a cuidar nuestra casa común. De esta manera, una expresión de motivación intrínseca, en términos de Boff (2020), es el “ethos” del cuidado a la madre tierra, porque quien cuida de la tierra, cuida su belleza, sus paisajes, el esplendor de sus selvas, el encanto de sus flores, de la flora y la fauna y asume una doble función: de prevención de daños futuros y de regeneración de daños pasados.

Respecto a los comportamientos pro-ambientales (CPA), una motivación intrínseca direcciona el interés natural de contribuir con el cuidado del medio ambiente; por ejemplo: reciclaje, conservación del agua, compra de productos biodegradables, etc., son indicativos de haber integrado el CPA en una forma de vida propia de un eco-ciudadano (Pelletier & Sharp, 2008). Sin embargo, una motivación extrínseca - por ejemplo, generada por el aumento del costo de la energía- podría obligar a las familias a ahorrar el consumo de la energía eléctrica, siendo esta

una conducta temporal sin efecto para la formación de una conducta persistente (Pelletier et al., 2008; Pelletier & Sharp, 2011).

5.2.5. Subteoría de las Orientaciones Causales

Deci y Ryan (1985) plantean el concepto de las diferencias individuales, el mismo que explicaría las diferentes formas de direccionar el comportamiento en tres orientaciones causales: la orientación autónoma, la orientación controlada, y la orientación impersonal.

La orientación autónoma se refiere a organizar el comportamiento mediante la dirección hacia los propios intereses y valores con el apoyo del contexto interpersonal. También abarca la capacidad de actuar con autonomía, incluso cuando el medio ambiente contiene fuertes elementos de control. Por otro lado, la orientación de control se refiere a la propensión de regular el comportamiento mediante la orientación hacia los controles sociales y contingencias de recompensa, o bien cumpliéndolos para evitar una sanción. Finalmente, la orientación impersonal es característica de la “amotivación”, el funcionamiento es errático y no intencionado, notándose la creencia que los resultados son independientes de los comportamientos; este tipo de orientación de la motivación esta cimentada en un sentido de la incompetencia para afrontar los desafíos vitales (Ryan & Deci, 2000).

Lavergne et al. (2010) probaron un modelo motivacional de las conductas pro-ambientales (CPA) y encontraron que la motivación autónoma predijo una mayor frecuencia de estos comportamientos, la motivación controlada predijo una menor frecuencia y la amotivación no predijo la frecuencia de las CPA. Los resultados apoyan el importante papel de la motivación autónoma para la promoción de comportamientos pro-sostenibilidad.

5.2.6. Subteoría de la Motivación de las Relaciones

Esta subteoría es la más reciente en el marco de la Teoría de la Autodeterminación. Ryan y Deci (2017) postulan que la motivación de las relaciones direcciona el comportamiento de las personas hacia los vínculos de cuidado y de aprecio mutuo, y representa la experiencia de relaciones sociales saludables. Para estos autores la relación o la vinculación no solo es una

necesidad básica en el desarrollo de los individuos, sino que de hecho es esencial para su adaptación y bienestar.

La investigación muestra que en relaciones de alta calidad no solo se satisface esta necesidad sino también tanto la necesidad de autonomía como, en menor grado, la necesidad de percepción de competencia. De hecho, las relaciones personales de más alta calidad son aquellas que apoyan las necesidades de autonomía, competencia y relación con el otro (Ryan & Deci, 2000).

La TAD reconoce que los vínculos que se generan en las relaciones sociales facilitan la internalización de las prácticas sociales, las normas y la cultura de las personas con las que se mantienen vínculos relacionales en cualquier etapa de la vida (Ryan & Deci, 2017). En esta línea, Pelletier et al. (2011) señalan que la internalización de comportamientos pro-ambientales es facilitada por personas con las que se mantiene cercanía, las que podrían representar una fuente diaria de motivación de cuidado medioambiental.

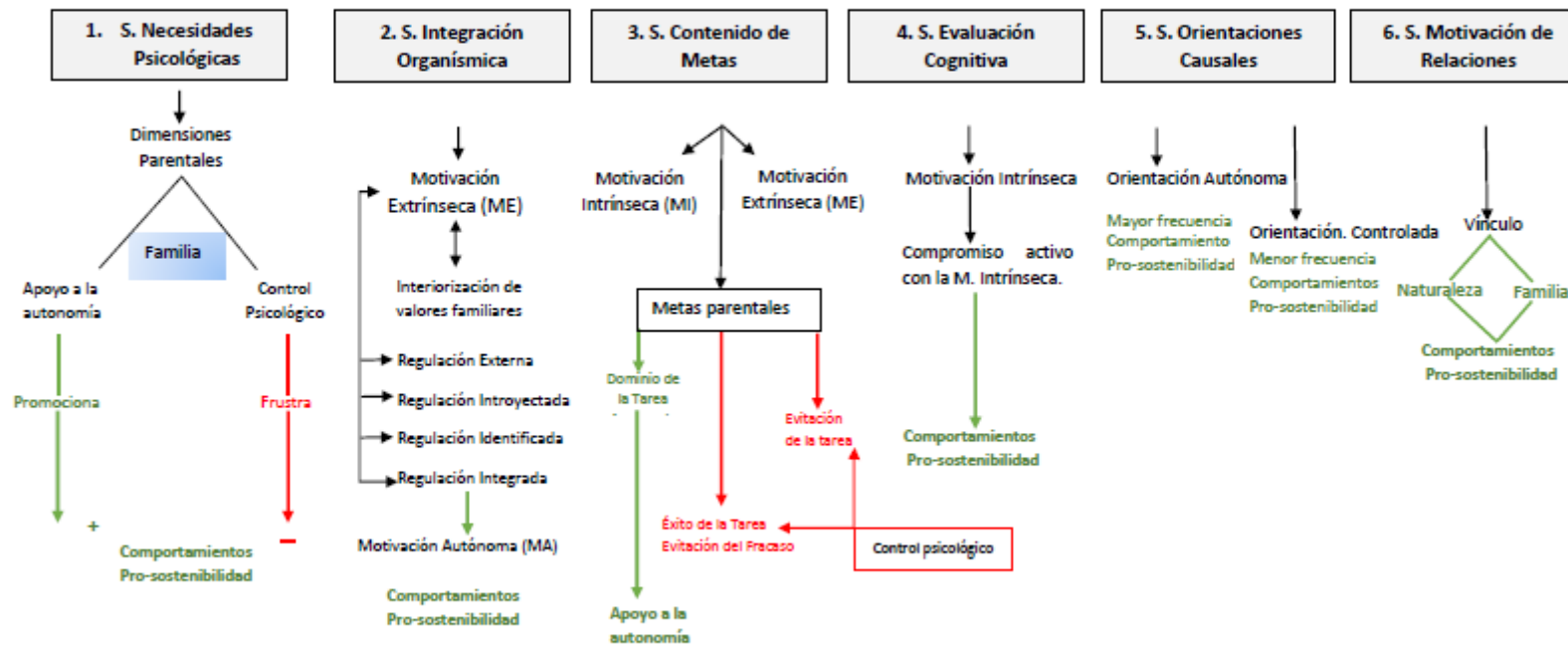
Por otro lado, los seres humanos también establecen vínculos con el contexto ecológico en el que interactúan. Investigaciones con adultos y niños han encontrado que la relación y la conectividad con la naturaleza favorecen el desarrollo de comportamientos responsables y protectores del medio ambiente; y tienen un efecto positivo en el bienestar de las personas (Barrera- Hernández et al., 2020; Corral-Verdugo et al., 2011; García et al., 2016).

5.3. A modo de recapitulación

La Teoría de la Autodeterminación analiza diferentes aspectos específicos del fenómeno motivacional que es preciso considerar para abordar los problemas de sostenibilidad ambiental. Como se ha mencionado en el capítulo 1, el consumo tiene un impacto en el agotamiento de los ecosistemas y recursos naturales que la humanidad requiere para sobrevivir. En esta dirección la TAD menciona que los valores materialistas y la motivación extrínseca de estilos de vida consumistas no son útiles para la sostenibilidad del planeta y que existe una relación entre el materialismo y la infelicidad (Curren & Metzger, 2017).

En la figura 2 se presenta de forma específica el aporte de cada una de las seis subteorías de la TAD al desarrollo de comportamientos pro-sostenibilidad, así como su relación con los estilos parentales, cuyo análisis se aborda en el próximo capítulo de la tesis. Quedan así identificadas las principales variables que se abordarán en el estudio empírico de esta investigación doctoral.

Figura 2. Aportes de las Subteorías de la TAD a la parentalidad y a los CPA



La *Subteoría de las necesidades psicológicas básicas* se relaciona con la dimensión de la parentalidad: ‘apoyo a la autonomía *versus* control psicológico. Según Renaud-Dubé et al. (2010) el apoyo a la autonomía favorece el desarrollo de la motivación autodeterminada de los adolescentes, la que explicaría conductas a favor del medio ambiente; por el contrario, prácticas de control disminuyen comportamientos pro-sostenibilidad.

La *Subteoría de la Integración Organísmica*, al describir las diferentes formas de motivación extrínseca que promueven la internalización e integración de la regulación de comportamientos, aporta a la comprensión de la socialización de los valores familiares que posibilitan conductas pro-ambientales.

Desde la TAD, la *Subteoría de Contenido de Metas* direcciona las prácticas parentales, particularmente las relacionadas con el apoyo a la autonomía y control psicológico (Gonida y Cortina, 2014).

En la perspectiva planteada por la *Subteoría de la Evaluación Cognitiva* destaca su atención a la motivación intrínseca. Este tipo de motivación direcciona el interés natural de contribuir con el cuidado del medio ambiente (Pelletier et al., 2011).

Respecto a la *Subteoría de las Orientaciones Causales*, esta explica tres orientaciones: la orientación autónoma, la orientación controlada y la orientación impersonal. Rescatamos la orientación autónoma y controlada, ambas en un modelo motivacional que sugiere la relación de la orientación autónoma con los comportamientos pro-ambientales.

Finalmente, la *Subteoría de la Motivación de las relaciones* postula que el vínculo con el contexto ambiental favorece la conectividad con la naturaleza y los comportamientos pro-sostenibilidad.

En definitiva, cabe destacar la relación entre las dimensiones parentales y la promoción de la autonomía que favorece el desarrollo paralelo de la motivación autodeterminada; a la vez, su papel clave para comprender mejor el desarrollo de comportamientos pro-ambientales en los adolescentes que puedan contribuir a un futuro sostenible.

En el marco de la presente investigación, que reconoce los graves problemas socioambientales, promover un comportamiento ambiental responsable es un compromiso ético. Es aquí cuando cabe insistir en la función vital de los progenitores como agentes educativos de primer orden para que los menores y adolescentes desarrollen la autonomía. Como veremos en el próximo capítulo, padres y madres tienen un papel insustituible en el desarrollo de la motivación autodeterminada de los adolescentes, un factor significativo para la adquisición y persistencia de comportamientos pro-sostenibilidad orientados a la resolución de los problemas ambientales que aquejan a la naturaleza y, en definitiva, a la sociedad.

CAPÍTULO 6. LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN COMO MARCO PARA EL ESTUDIO DE LA PARENTALIDAD

La crisis ambiental no es solo una crisis ecológica, también es social y está afectando al planeta y a la humanidad, como ampliamente se ha explicado en los primeros capítulos de la Memoria. Una de las soluciones a los problemas ambientales se focaliza en la modificación de la conducta humana. Esto a partir del reconocimiento de la función educativa de los progenitores en la crianza de la progenie. Por lo tanto, se hace muy necesario poner énfasis en la promoción de las prácticas parentales más apropiadas para que los menores y adolescentes desarrollen una socialización ambiental.

Desde esta perspectiva resulta obligado el análisis de la parentalidad que se aborda en este capítulo, cuya problemática de investigación se contextualiza en el marco de la Teoría de la Autodeterminación (TAD).

La TAD, cuyo enfoque teórico hemos analizado en el capítulo anterior, ha servido de marco conceptual a investigaciones en diferentes ámbitos de la vida y en diversos contextos sociales: las familias, la educación, la psicoterapia, las organizaciones, el deporte, la religión, la medicina, los entornos virtuales, los medios de comunicación y el medio ambiente (Stover et al., 2017). Permite comparar el contexto social que presta el apoyo adecuado con otros contextos que perjudican el desarrollo humano; también es útil para analizar cómo los contextos sociales y las condiciones culturales políticas y económicas más generalizadas afectan a la satisfacción de las necesidades básicas (Ryan & Deci, 2017).

En esta dirección, el apoyo del contexto es imprescindible para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, para facilitar la internalización, la integración de las normas de comportamiento y, también, para potenciar conductas autodeterminadas asociadas con mayor creatividad, mejor rendimiento, mayor bienestar y relaciones de calidad (Deci & Ryan 2008).

Actualmente, la parentalidad ha de contextualizarse considerando el papel de la familia en un mundo cambiante.

6.1. La familia en un mundo cambiante

La sociedad contemporánea afronta cambios económicos, ambientales, socioculturales, políticos y tecnológicos importantes. Así, de acuerdo con el Informe ONU Mujeres (2019) el mundo está afrontando cambios vertiginosos que han sometido a la familia a transformaciones radicales, tanto en su interior como en su relación con los otros subsistemas del contexto. El marco socioeconómico de un país, la precariedad, el desempleo, la ausencia de uno o ambos progenitores, la violencia intrafamiliar etc., afectan a las relaciones en la familia y a la crianza de los niños y adolescentes, así como a las relaciones de esta con la escuela y los procesos de aprendizaje de los menores (Benítez, 2017; Castaño et al., 2016; León & Marcaletti, 2019).

Otro de los cambios profundos en la familia es la presencia de las tecnologías. En la sociedad del conocimiento, del internet y de las redes sociales, estas tecnologías tienen una creciente presencia en el entorno familiar. En el caso del uso indiscriminado de la tecnología en la cotidianidad familiar, puede constituir un serio obstáculo para un adecuado aprendizaje de los valores. Especialmente en la vida de los menores, porque la función educativa de la familia está siendo interferida por estas tecnologías, que en ocasiones debilitan la labor de los padres o, incluso, la sustituyen (Ayuso, 2015).

Por otra parte, para Castaño et al. (2020), entre los cambios con mayor tendencia al alza a nivel mundial -que influyen en la dinámica familiar y en los roles de los progenitores- están los siguientes: la disminución de matrimonios, el retraso en la formación de parejas, la postergación de la maternidad/paternidad, la disminución del número de nacimientos, y las altas tasas de separaciones y divorcios que han dado lugar a otras configuraciones de familias (Castaño et al., 2020; IFFD 2017; ONU Mujeres, 2019). E, igualmente, el conflicto entre la conciliación laboral y familiar provoca en las mujeres efectos sobre su salud, como el estrés y los sentimientos de culpa o frustración, porque piensan que no dedican el tiempo necesario a su familia (Hernández & Ibarra, 2020).

Estos cambios están afectando al núcleo familiar lo que, en muchas ocasiones, provoca en los progenitores, por una parte, desconcierto ante las posibles maneras de dar respuesta a situaciones cotidianas y, por otra, tensión entre las prácticas tradicionales y las que exige la vida contemporánea (Castaño et al., 2020; Giddens, 2000; Torio, 2017).

En el sector de las políticas sociales, los permisos parentales y, más concretamente, el fomento de su utilización por los varones son cambios que han adquirido cada vez mayor relevancia (Meil et al., 2019). Investigaciones difundidas señalan que es previsible que los permisos de paternidad contribuyan a un importante cambio de roles y que los hombres se impliquen más, tanto en las actividades de cuidado, como en las tareas domésticas; también que establezcan vínculos sociales y emocionales más sólidos con sus hijos e hijas, lo que contribuye a reducir la inequidad entre géneros, fortalecer las relaciones familiares y reducir el riesgo de ruptura de la pareja (Blofield & Martínez, 2014; Gaba & Salvo, 2016; Meil et al., 2019).

Otra de las transformaciones importantes en la vida familiar es la creciente diversificación que se ha generado en las últimas décadas en cuanto a la conformación de distintos tipos de familia -con la cual se rompe la hegemonía de la familia nuclear o tradicional- dado que un número creciente de menores es criado por parejas sin vínculo matrimonial. Proliferan las familias homoparentales, y monoparentales, así como los padres y madres adoptivas (Castaño et al., 2016; Castaño et al., 2020).

Estudios indican que, si bien la tipología familiar no parece ser la clave del mejor o peor ajuste emocional y psicosocial de los hijos, ciertas tipologías familiares tienen más probabilidad de riesgo. Sin embargo, los hijos pueden tener un buen desarrollo y ajuste psicosocial en cualquier estructura familiar, si se cumplen ciertas condiciones básicas necesarias para el bienestar de los miembros de la familia y se pueden mantener vínculos sociales a través de la vida familiar (Martínez et al., 2013; Oliva et al., 2014; Oudhof et al., 2018; Viveros, 2016).

En este escenario de cambios que afectan a la familia, también la transmisión de valores se ha modificado. Cabe destacar que la gran mayoría de los progenitores tratan de transmitir, sobre todo, valores que posibiliten una convivencia en paz en el futuro (tolerancia y responsabilidad) y promuevan el éxito social, a través del esfuerzo individual y el trabajo (Mínguez, 2014).

Finalmente, los cambios presentes en la familia se aprecian en las prácticas de crianza. En este sentido, la calidad y estilo de interacción entre los progenitores y sus hijos depende de las jornadas de trabajo, de la organización de los tiempos, y concretamente del nivel de estrés, la culpa y el apoyo emocional e instrumental experimentado por los mismos (Castaño et al., 2020; Le & Marcaletti, 2019; Palacios & Rodrigo, 1998).

La familia en su conjunto, a pesar de todos los cambios que afronta actualmente, permanece como una unidad de cuidado, de convivencia y crianza, que facilita el desarrollo psicosocial y la adquisición de valores por los menores y adolescentes.

La familia al ser un tema central de la presente investigación, requiere un posicionamiento teórico. En nuestro caso, centraremos nuestra atención en conceptos que visualicen a la familia como un entorno de afecto que facilita el cuidado y la satisfacción de las necesidades de sus miembros para promover el ajuste psicosocial y el desarrollo integral de la progeñe. Desde esta perspectiva, Hernández (2005) señala:

La familia es un sistema, en la medida en que está constituida por una red de relaciones; es natural, porque responde a necesidades biológicas y psicológicas inherentes a la supervivencia humana; y tiene características propias, en cuanto a que no hay ninguna otra instancia social que hasta ahora haya logrado reemplazarla como fuente de satisfacción a las necesidades psicoactivas tempranas de todo ser humano (p.26).

Se deriva que la condición familiar implica la construcción de lazos primarios entre sus miembros y que las familias se configuran a partir de las relaciones parentales y construcciones vinculantes que se forman en un entramado relacional que une a cada uno de los integrantes del grupo familiar (Rodríguez-Triana, 2018 & Viveros, 2016).

De la misma manera, Fontana-Abad et al. (2013) indican que somos humanos, entre otras cosas, porque nacemos en familias y somos el fruto de una relación humana que incluye el lenguaje y la historia. Rodríguez-Triana (2018) resalta que la función educativa de la familia es la que aporta a la formación humana de sus miembros. De las madres y padres suele decirse que son los primeros educadores de sus hijos e hijas, tanto desde un punto de vista temporal como desde la perspectiva del desarrollo evolutivo (Rodríguez-Triana, 2018).

En esta línea, son varios los autores que defienden la función educativa de la familia; en ella tienen lugar transmisiones decisivas y persistentes para la formación del ser humano, para la construcción de la dimensión afectiva de los niños y adolescentes y para desarrollar en ellos competencias que les permitan desenvolverse de manera autónoma (Aroca & Cánovas, 2012; Campoalegre, 2016; Fontana-Abad et al., 2013; Robledo & García, 2009).

Desde una perspectiva evolutivo-educativa, la familia se constituye como el principal contexto del desarrollo humano tanto para los menores como para los progenitores (Rodríguez–Meirinhos et al., 2019). Es la agencia socializadora más importante de la infancia ya que es, generalmente, el primer ámbito en el que el sujeto construye su personalidad, establece vínculos afectivos y aprende las habilidades básicas de convivencia (Palacios & Rodrigo, 1998). Consecuentemente con lo señalado, son los padres y las madres los que viabilizan la socialización de su prole a través de las relaciones parentales, a cuya caracterización procederemos en los siguientes subapartados.

6.2. Parentalidad positiva: Concepto y características

Como ya se ha mencionado anteriormente, la familia es un escenario social básico para el desarrollo de sus miembros. Sin embargo, el ejercicio responsable de la tarea parental implica dificultades, más aún en el mundo cambiante que viven actualmente las familias. Esta situación ha generado la necesidad de redefinir los roles de ambos progenitores para afrontar la responsabilidad en el proceso de socialización de los hijos e hijas. Es así que en las últimas décadas ha adquirido considerable relevancia el enfoque de la promoción de la parentalidad positiva.

Este modelo parte de considerar que la familia es un entorno cálido, íntimo y apoyativo, que ofrece grandes posibilidades de desarrollo personal; es un agente socializador básico y escenario de aprendizaje por excelencia (Torio, 2018). Adicionalmente, se reconoce la diversidad de funciones que entraña el ejercicio de la parentalidad en la sociedad actual (Castaño et al., 2020). Esta tarea se torna más complicada por los vertiginosos cambios sociales y demográficos que están afectando a la familia (ritmos de vida, exigencias laborales, diversidad de familias, conciliación trabajo y crianza, etc.).

En este escenario los padres y madres no solo han de asumir la naturaleza de su rol, los derechos de sus hijos e hijas y las obligaciones y responsabilidades que de ellos se derivan, sino además ejercitar con eficiencia su rol parental para garantizar el bienestar y el desarrollo potencial de los menores y adolescentes (Rodríguez–Meirinhos et al., 2019).

El enfoque de la parentalidad positiva, aunque vinculado a la intimidad familiar, se ha visto claramente impulsado por la aprobación de la *Recomendación 2006* del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados Miembros sobre políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad. Desde esta perspectiva política, el Consejo de Europa define el ejercicio de la parentalidad positiva como: “El comportamiento de los padres que se fundamenta en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño” (Consejo de Europa, 2006, p, 3).

De lo señalado se deduce que el modo de concebir el ejercicio de la parentalidad modifica sustantivamente la tarea parental. La cuestión clave para Torio (2018) no es si las figuras parentales deben ejercer la autoridad para que los menores les obedezcan, sino cómo ejercerla de modo responsable para que se preserven los derechos de los niños, sin menoscabar los de los padres y madres, y se fomenten sus capacidades críticas y de participación en el proceso de socialización, al mismo tiempo que se promueve progresivamente la autonomía y contribución a la vida comunitaria.

Sin duda, el ejercicio de la parentalidad puede generar diversas interpretaciones en función de los factores personales, familiares y socioculturales de los progenitores; a pesar de ello, el desempeño de la responsabilidad parental debe considerar *principios de actuación generales* sobre los que se sustenta el ejercicio de la parentalidad positiva y responsable. Estos principios favorecen el desarrollo adecuado de los menores y fomentan su bienestar físico y mental; Palacios y Rodrigo (1998) destacan los siguientes:

- Vínculos afectivos cálidos, protectores y estables, para que los menores se sientan aceptados y queridos.
- Entorno estructurado, que proporcione modelo, guía y supervisión, para que los menores aprendan las normas y valores.
- Estimulación y apoyo al aprendizaje cotidiano y escolar, para el fomento de la motivación y de sus capacidades.

- Reconocimiento del valor de los hijos e hijas, mostrar interés por su mundo, validar sus experiencias, implicarse en sus preocupaciones, responder a sus necesidades.
- Capacitación de los hijos e hijas, potenciando su percepción de que son agentes activos, competentes y capaces de cambiar las cosas e influir sobre los demás.
- Educación sin violencia, excluyendo toda forma de castigo físico o psicológico degradante, por considerar que el castigo corporal constituye una violación del derecho del menor al respeto de su integridad física y de su dignidad humana.

Cabe destacar que todas las familias, en algún momento de sus vidas, pueden vivir eventos estresantes de distinta índole que pueden afectar el ejercicio responsable de su parentalidad. Es por ello, que una de las premisas importantes de las que parte el enfoque de la parentalidad positiva es el convencimiento de que todas las familias, con independencia de su situación de mayor o menor vulnerabilidad, experimentan necesidades de apoyo (Torío, 2018; Rodríguez-Meirinhos et al., 2019). En este sentido, los componentes fundamentales de la política de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad recomendados por el Consejo de Europa (2006) son los siguientes:

- Apoyo a la labor parental que se consolidará a través de: 1) medidas de política general, 2) parentalidad positiva, 3) servicios de apoyo a los padres, 4) servicios para padres en riesgo de exclusión social y, 5) principios de orientación a los profesionales.

Cabe señalar que se debe prestar atención especial al tipo de información y apoyo que los padres necesitan en distintas situaciones y en diferentes etapas de la vida de sus hijos e hijas. Sin duda, el enfoque de la parentalidad positiva adopta una visión amplia para entender el apoyo familiar enfatizando el carácter preventivo y capacitador.

- Promoción de la educación sobre los derechos de los niños y el ejercicio positivo de la parentalidad.

Se animará a los padres y las madres a adquirir mayor consciencia del carácter de su función y la promoción de programas preventivos y programas específicos para familias en situaciones difíciles, resolución de conflictos, etc.

- Creación de las condiciones necesarias para lograr una mejor conciliación de la vida familiar y laboral.

En síntesis, desde la perspectiva de la parentalidad positiva, el rol de padres y madres es promover relaciones positivas en la familia, fundadas en el ejercicio de la responsabilidad parental, para garantizar los derechos del niño, de la niña y del adolescente.

Finalmente, es necesario enfatizar que el ejercicio de una parentalidad positiva se produce en la interacción entre los recursos y las capacidades parentales, las necesidades de desarrollo de los hijos y los factores sociales. De acuerdo con ello, los resultados de esta investigación facilitarán que los padres y madres, a través de programas de apoyo familiar, puedan fortalecer sus capacidades como agentes de cambio por la sostenibilidad para promover comportamientos pro-ambientales en su progenie.

6.3. Dimensiones parentales: tipología

En el estudio de los estilos parentales, la mayoría de las investigaciones ha utilizado como referencia la tipología de Baumrind (1966), la cual clasifica la crianza en tres tipos: autoritativa, permisiva y autoritaria. Desde la TAD, los distintos autores que han estudiado la parentalidad consideran la presencia de seis tipos de prácticas parentales: afecto, rechazo, apoyo a la autonomía, control psicológico, estructura y desorganización.

A partir de los contextos familiares controladores *versus* los contextos familiares que promueven el desarrollo de la autonomía, competencia y vinculación, dichas prácticas parentales dan lugar a dimensiones sistematizadas en tres ejes bipolares: Afecto *versus* rechazo, apoyo a la autonomía *versus* control psicológico y estructura *versus* desorganización (Grolnick, 2009; Grolnick et al., 2015; Soenens et al., (2019; 2015). Tres de las dimensiones facilitan y otras tres obstaculizan las condiciones bajo las cuales los adolescentes pueden desarrollar un sentido de autonomía, competencia y vinculación (Rodríguez Menéndez et al., 2018).

Así, el apoyo a la autonomía *versus* el control psicológico es un eje esencial para la promoción de la autonomía. Mientras que la provisión de la estructura *versus* la desorganización, está estrechamente relacionado con la percepción de competencia, la que explica una mayor motivación autodeterminada para la ejecución de una tarea difícil; y, por último, la expresión de afecto *versus* el rechazo es central para la necesidad de relación (vinculación, pertenencia), así mismo en la base del proceso de interiorización de valores familiares.

Autonomía, percepción de competencia y pertenencia son tres dimensiones directamente impulsoras de la motivación autónoma en las personas. Sin embargo, en la práctica no existe una perfecta correspondencia entre dichas dimensiones parentales y las necesidades psicológicas básicas (Rodríguez Menéndez et al., 2018). Aun así, la implicación de las dimensiones parentales en la promoción de la motivación autodeterminada, vinculada a los comportamientos pro-sostenibilidad, requiere que esta investigación doctoral identifique el apoyo a la autonomía en los adolescentes cuencanos.

Seguidamente, revisaremos cada uno de los ejes antedichos, y las dimensiones parentales que los integran con la intención de vincularlas con los comportamientos pro-ambientales de los adolescentes.

6.3.1. Afecto versus Rechazo

El afecto (implicación parental) se caracteriza por la provisión de cariño, calidez y responsividad en las interacciones con los hijos e hijas. También incluye componentes de disponibilidad emocional y apoyo percibido. Los progenitores disfrutan de las actividades que realizan con su progenie, se interesan por su bienestar y se muestran dispuestos a apoyar sus necesidades (Grolnick, 2009, 2014; Deci & Ryan, 2014). De acuerdo con la Teoría de la Autodeterminación este tipo de entornos, que proveen a los hijos de afecto, cuidado y recursos tangibles e intangibles, favorecerán en estos el sentido de pertenencia y vinculación a un grupo.

La percepción de afecto parental es clave para el bienestar y ajuste psicosocial del adolescente. Bowlby (1979) señala que cuando los menores disfrutan de relaciones más cálidas, cercanas y afectuosas con sus progenitores, se sienten más queridos y valorados en familia. Cuando existe

un clima emocional favorable, los chicos y chicas se muestran más receptivos y menos desafiantes ante los intentos socializadores de los progenitores (Oliva et al., 2014).

En el plano de la socialización ambiental, son varias las investigaciones que evidencian cómo los hijos cuyos padres y madres son afectuosos muestran una mayor internalización de los valores ambientales y manifiestan un comportamiento respetuoso con el entorno natural (Erhabor & Oviahon, 2018; Queiroz et al., 2020). En esta dirección Katz-Gerro et al. (2019) encontraron que las prácticas parentales caracterizadas por la calidez y la comunicación son efectivas en la reducción del consumo familiar, un comportamiento coherente con el enfoque de la sostenibilidad.

Estos estudios resaltan la implicación parental en comportamientos ambientales. Sin embargo, son escasas las investigaciones que analizan la implicación parental particularmente con la empatía y conexión con el entorno natural. Rescatamos una investigación realizada por Musitu-Ferrer (2020) cuyos resultados indican que los adolescentes españoles de familias democráticas e indulgentes mostraron niveles más altos de empatía y conexión con el entorno que los adolescentes criados por padres autoritarios y poco involucrados; y que las mujeres, independientemente del estilo parental en el que hubieran sido educadas, mostraron mayor empatía cognitiva y emocional con el entorno natural.

El opuesto a una práctica afectuosa es el rechazo que los padres y madres muestran a sus hijos e hijas. Para Skinner et al. (2005) las expresiones de rechazo incluyen: irritabilidad, aversión, hostilidad, dureza, retirada de afecto, crítica constante o la desaprobación hacia éstos.

La percepción de rechazo por parte de los progenitores tiene efectos negativos sobre el bienestar y el ajuste psicosocial de los menores y adolescentes. Al respecto son varios los estudios que han encontrado una fuerte vinculación entre el rechazo parental y los problemas externalizados e internalizados (Ali et al., 2018; Khaleque & Rohner, 2002). De este planteamiento se deriva que los comportamientos desafiantes a la autoridad y conductas de irritabilidad e inestabilidad emocional por parte de los adolescentes afectarían el proceso de socialización e interiorización de valores familiares y ambientales

En cuanto al comportamiento pro-ambiental, Renaud-Dubé et al. (2010) señalan que el ambiente coercitivo socava la motivación de los estudiantes necesaria para el comportamiento pro-

ambiental (CPA). En esta dirección, un estudio encontró que, cuando la rigurosidad está presente en la relación entre padres e hijos, la internalización de los valores familiares y ambientales es más pobre (Queiroz et al., 2020). Derivamos que un ambiente familiar coercitivo, que expresa conductas de rechazo parental, entre otros factores, no es el ambiente más favorable para establecer comportamientos pro-sostenibilidad. De la revisión del estado de arte, se constata que la investigación sobre las relaciones entre estas variables es escasa.

6.3.2. Apoyo a la Autonomía versus Control Psicológico

La práctica parental, también se manifiesta a través de un segundo eje bipolar: apoyo a la autonomía *versus* control psicológico. A continuación, se caracteriza cada una de estas dimensiones.

6.3.2.1. Apoyo a la autonomía: bienestar psicológico y autoestima

Desde la Teoría de la Autodeterminación, el apoyo a la autonomía hace referencia a la práctica parental que orienta a los hijos e hijas a pensar de manera propia y tomar decisiones en función de sus actitudes, intereses y valores (Grolnick et al., 2014; Ryan et al., 2006). Rodríguez Menéndez et al. (2018) señalan que la relevancia que se concede al apoyo a la autonomía reside en que ésta permite el desarrollo de la volición que ayuda a los niños y niñas a sentir que son dueños de sus acciones. Los progenitores que adoptan conductas promotoras de autonomía son empáticos; es decir, están dispuestos a ponerse en el lugar de sus hijos y ver las cosas desde su perspectiva (Andreakis et al., 2018).

Es necesario destacar la función vital de los progenitores en la promoción de la autonomía. En este sentido, el logro de la autonomía personal demanda de los progenitores estrategias educativas que integren, por una parte, una comunicación con afecto de los límites y normas consistentes y dialogados (Assor et al., 2004); y, por otra, el reconocimiento de la perspectiva y sentimientos del niño y de la niña, a la vez que: a) la provisión de racionalidad y explicación cuando los hijos tienen que realizar conductas que no desean, b) la evitación del lenguaje controlador y c) el consentimiento de que el niño y la niña resuelvan la tarea cuando les sea posible (Brenning et al., 2015; Grolnick et al., 2014; Joussemet et al., 2005; Landry et al., 2008).

Con la finalidad de articular una práctica parental educativa para el desarrollo de la autonomía, se indican cuatro componentes que integran la dimensión ‘apoyo a la autonomía’, según lo planteado por Grolnick et al. (2014):

1. *Reglas comúnmente establecidas*, reglas de la vida familiar elaboradas por los progenitores contando con la opinión de los hijos.
2. *Intercambio abierto*, dando espacio a la expresión de opiniones de manera abierta, incluida la crítica abierta a las reglas.
3. *Comunicación empática* entre padres e hijos para tener presentes los sentimientos y la perspectiva de los menores.
4. *Elección*, entendida como la participación de los menores en la decisión sobre la forma en que la regla será aplicada.

Esta dimensión parental es una de las más investigadas por los autores de la TAD. A continuación, se presentan algunos resultados que indican que el apoyo a la autonomía se relaciona de una manera general con el bienestar psicológico de los hijos e hijas.

Griffith y Grolnick (2014) y Grolnick et al. (2015) encontraron que el apoyo a la autonomía se asociaba positivamente con la motivación autónoma y con la percepción de competencia general asentada en los menores; facilitaba la sensación de éxito en las tareas académicas. Asimismo, se encontraron relaciones de signo negativo con la depresión. Cabe, pues, afirmar que el apoyo a la autonomía podría ser una estrategia de crianza beneficiosa para los menores y los adolescentes.

Adicionalmente, estudios realizados sobre la promoción de la autonomía en los adolescentes han identificado una asociación positiva de esta con el bienestar, la satisfacción vital y la autoestima (Moreau & Mageau, 2013). En esta línea, se observó que los adolescentes cuyos progenitores promueven su iniciativa, escuchan sus opiniones y les permiten tomar decisiones, muestran mejores competencias en el ámbito académico y psicosocial (Joussemet et al., 2005; Joussemet et al., 2014). La promoción de la autonomía también contribuye al desarrollo del auto-control y a la regulación emocional (Bernier et al., 2010; Brenning et al., 2015; Grolnick, 2009).

En definitiva, en el marco de la Teoría de la Autodeterminación, un contexto familiar de promoción y apoyo a la autonomía contribuye al ajuste psicológico y social de los hijos en la medida que satisface las tres necesidades psicológicas básicas anteriormente mencionadas, que son universales en todos los contextos culturales. Incluso en aquellas culturas de orientación colectivista, donde se privilegia la obediencia a la norma familiar, la promoción de la autonomía es necesaria (Soenens et al., 2015).

En esta dirección, según Schvaneveldt (2014), en Ecuador -que tiende a ser una sociedad más colectivista, por la fuerte conexión intrafamiliar- las prácticas parentales incluyen niveles altos de participación, comunicación, amor y apoyo, junto con niveles altos de monitorización de las actividades académicas de sus hijos adolescentes.

6.3.2.2. Control psicológico: implicaciones para el desarrollo de la autonomía

En el marco de la parentalidad, frente al apoyo a la autonomía están otras conductas en cierto modo contradictorias con la promoción de la autonomía de los hijos. Entre ellas, están las conductas de sobreprotección, que suponen una implicación parental excesiva en la vida de los adolescentes dificultando que tomen sus propias decisiones o actúen de forma volitiva (Schiffrin et al., 2014). Pero, sobre todo, como indican Rodríguez Meirinhos et al. (2019), es el control psicológico el factor que probablemente más menoscaba el sentimiento de autonomía. Sobre este tipo de control la Teoría de la Autodeterminación hace importantes contribuciones.

Barber (1996) señala que esta práctica parental se refiere a aquellas conductas que interfieren en los pensamientos y sentimientos de los hijos e hijas. Siguiendo a Rodríguez Menéndez et al. (2018), la definición del control psicológico integra tres componentes esenciales: a) manipulación y coerción, ambas entendidas como estrategias que manipulan o dominan al menor en interés de las demandas o expectativas parentales; b) la intrusión en el ámbito personal de los hijos; y c) la falta del respeto a los menores.

El control psicológico se puede manifestar en tácticas como: a) inducción a la culpa, que se refiere al uso de la culpa para conseguir que los menores hagan lo que los progenitores demandan; b) la retirada de afecto o afecto condicionado, en la que el afecto o el cuidado se utilizan como premio o castigo para que el menor cumpla los requerimientos parentales; c) la inducción de la ansiedad para lograr que los hijos e hijas se comporten como los progenitores

desean; y, finalmente, d) la invalidación y rechazo de los puntos de vista y la expresión espontánea de los pensamientos, deseos y sentimientos de los menores y adolescentes (Barber, 1996; Barber et al., 2012).

Asumiendo lo señalado anteriormente, el control psicológico es una práctica parental con consecuencias negativas para el desarrollo de los hijos porque frustra el desarrollo de la autonomía. En esta dirección, Barber (1996) indica que el control psicológico se relaciona con problemas en el ajuste emocional y social de los menores y adolescentes, les pone en riesgo de sufrir baja autoestima y se asocia a problemas de depresión. Otros estudios indican que el control psicológico aumenta el riesgo de que los hijos e hijas adopten conductas disruptivas y agresivas en casa, en la escuela o con sus iguales; además, facilita el desarrollo de síntomas de ansiedad, lo que podría repercutir negativamente sobre el rendimiento académico de los adolescentes y las relaciones interpersonales (Barber & Xia, 2013; Kuppens et al., 2013; Pinquart & Kauser, 2018; Scharf & Goldner, 2018).

En cuanto a la relación entre la dimensión parental ‘control psicológico’ y la satisfacción o frustración de las tres necesidades psicológicas básicas mencionadas, Soenens (2010) encuentra que el contexto controlador de la familia explica la frustración de dichas necesidades. La autonomía sería la necesidad más directamente frustrada por el control psicológico parental; los hijos e hijas de los progenitores controladores presentan menor motivación autónoma para el estudio y manifiestan síntomas de ansiedad (Pinquart & Gerke, 2019; Pinquart & Kauser, 2018; Pomerantz et al., 2008).

Respecto a la percepción de competencia, los hijos tienen menor concentración en los estudios, son menos efectivos organizando su tiempo de estudio, usan limitadas estrategias de aprendizaje y tienen dudas acerca de su competencia y capacidad. Finalmente, respecto a la necesidad de vinculación (pertenencia), los hijos sienten disminuido su sentido de proximidad con sus progenitores y las relaciones padres-hijos se caracterizan por la hostilidad y el conflicto (Rodríguez-Menéndez et al., 2018).

6.3.2.3. Apoyo parental a la autonomía y comportamiento pro-ambiental

En el ámbito del comportamiento ambiental, la Teoría de la Autodeterminación cuenta con investigaciones cuyos resultados indican que el apoyo a la autonomía favorece el desarrollo de

la motivación autodeterminada de los adolescentes, la que explicaría conductas a favor del medio ambiente. Renaud-Dubé et al. (2010) señalan que los adolescentes que han recibido los nutrientes esenciales -como el apoyo a su autonomía- integran comportamientos ambientales positivos, como: el reciclaje, la reutilización del papel, la conservación de la energía y la compra de productos biodegradables. E, igualmente, los adolescentes que están expuestos a un menor control de los adultos con respecto a los comportamientos pro-ambientales, están más involucrados con el cuidado del ambiente.

Por otra parte, Grohoy y Thogersen (2017) señalan que el ambiente coercitivo y los incentivos externos disminuyen la motivación autorregulada de los adolescentes para el cuidado del medio ambiente, y que no existe una asociación significativa entre las sanciones que establecen los padres y madres y las actitudes ambientales de los hijos e hijas.

Así mismo, un estudio realizado por Hardy et al, (2008) indica que los adolescentes que recibieron de sus progenitores mayor apoyo a la autonomía mostraron una mayor motivación autónoma en las prácticas de cuidado medioambiental e interiorizaron los valores éticos más fácilmente.

Por otra parte, el análisis entre el apoyo parental a la autonomía con las prácticas de cuidado ambiental en el adolescente arroja que los hijos e hijas de menor edad están más motivados por sus progenitores para realizar actividades de cuidado ambiental (Beisweenger & Grolnick, 2010). En tanto que estudios como el de Renaud -Dubé et al. (2010) indican que la motivación de los adolescentes para la adopción de conductas ambientales fue mayor en estudiantes de 18 años que en los de 12 años. Estos resultados muestran que la edad no es una variable concluyente en la presentación de los comportamientos pro-sostenibilidad.

De lo presentado podemos inferir que el apoyo parental a la autonomía es una práctica que promueve hijos más individualizados y con mayor ajuste y competencia social para asumir comportamientos autónomos de cuidado pro-ambiental y contribuir a un futuro sostenible, a diferencia del control psicológico que está asociado a débiles comportamientos pro-sostenibilidad.

6.3.3 Estructura versus Desorganización

Desde la Teoría de la Autodeterminación la estructura es entendida como un factor organizacional del entorno familiar para facilitar la percepción de competencia, una de las necesidades psicológicas básicas. La provisión de la estructura es el esfuerzo parental por dirigir o regular el comportamiento de los hijos/as, mediante límites, normas y supervisión de la conducta (Rodríguez Meirinhos et al., 2019). Para ello, los progenitores deben proveer un contexto que comunique y aclare las conductas esperadas de modo que los hijos puedan orientar su conducta para cumplir las expectativas.

Esta dimensión parental está conformada por seis componentes (Grolnick, 2003; Farkas & Grolnick, 2010):

- a) Reglamentación, presencia de reglas claras y consistentes;
- b) Previsibilidad, consecuencias claras y consistentes con las acciones;
- c) Feedback, retroalimentación en forma positiva;
- d) Oportunidad, proporcionar recursos, tiempo y asistencia;
- e) Racionalidad, razón de las reglas; y
- f) Autoridad, progenitores que mantienen su rol de autoridad.

Con el objeto de asegurar el cumplimiento de las reglas, los progenitores han de supervisar (reglas y expectativas que se comunican de forma clara, asesoramiento, retroalimentación informativo) el comportamiento de sus hijos e hijas, tanto dentro como fuera del hogar (dónde van, qué hacen, quienes son sus amistades, etc) (Dishion & Patterson, 2006). Asumiendo lo señalado, son los padres y las madres quienes se encargan de tomar las decisiones importantes en la familia, y no los hijos e hijas (Farkas & Grolnick, 2010). En este sentido, el concepto de estructura podría asemejarse a las prácticas parentales que tradicionalmente se han incluido bajo la terminología de control conductual, monitorización o supervisión (Rodríguez Meirinhos et al., 2019).

Por otro lado, la estructura contrasta con la desorganización o caos. Los entornos parentales desorganizados se caracterizan por la aplicación de una disciplina arbitraria, impredecible e

inconsistente, así como por pobres niveles de supervisión de la conducta de los menores y adolescentes (Skinner et al., 2005). De este modo, los entornos parentales estructurados otorgan a los hijos e hijas un sentido de por qué y cómo sus acciones están conectadas con determinadas consecuencias, lo que les permite anticipar dichas consecuencias y planear su conducta de acuerdo a ellas.

Por el contrario, cuando el entorno parental es impredecible o caótico, los menores no pueden sentir control sobre las consecuencias de sus acciones y están más abocados a sentirse incompetentes (Farkas & Grolnick, 2010; Grolnick et al., 2014; Grolnick et al., 2015; Grolnick & Pomerantz, 2009). Además, algunos estudios sugieren que las prácticas parentales inconsistentes predisponen la aparición de comportamientos desorganizados en los hijos e hijas (Skinner et al., 2005).

De las tres dimensiones parentales descritas, la ‘estructura *versus* desorganización’ ha sido menos estudiada en el marco de la TAD (Farkas & Grolnick, 2010). Así también, la revisión del estado del arte sobre la estructura parental y el comportamiento pro-sostenibilidad revela la necesidad de nuevos estudios que relacionen estas dos variables.

6.4. Aporte de la Teoría de la Autodeterminación al estudio de la parentalidad en relación con la sostenibilidad

Los fundamentos de la TAD han sido aplicados a diversas áreas del estudio de la conducta humana, incluyendo la parentalidad (Grolnick, 2009, Joussement et al., 2008, Soenens & Vasntenkiste, 2019). El foco de atención se ha dirigido a aquellas dimensiones parentales – afecto, apoyo a la autonomía y estructura- que son valiosas en la medida que facilitan que los hijos e hijas se sientan competentes, autónomos y vinculados. Por el contrario, las dimensiones rechazo, control psicológico y desorganización obstaculizan la percepción de competencia, el desarrollo de la autonomía y la relación (pertenencia, vinculación) (Grolnick, 2009; Grolnick et al., 2015; Soenens et al., 2015).

La familia como el contexto más cercano para la formación de los seres humanos se destaca por producir innumerables aprendizajes desde etapas iniciales del desarrollo. Este planteamiento se evidencia en la influencia que tienen los progenitores en su progeñie respecto

al cuidado, manejo y protección de los recursos naturales (Cortes et al., 2017; Galvis, 2009). Aznar-Minguet (2013) menciona que la familia tiene una responsabilidad en la formación de actitudes coherentes con un desarrollo sostenible de la sociedad; por esta razón, es necesario que los padres y madres tengan una conciencia planetaria del impacto que ha tenido la actividad humana en los ecosistemas y que generen expectativas de un futuro sostenible para la familia humana (Curren & Metzger, 2017).

En esta dirección sea cual fuere el origen o el país, en todas las culturas los progenitores cumplen un objetivo importante de socialización ambiental y transmisión de valores sociales, incluidos los valores de cuidado para conservar la naturaleza (Dietz et al., 2005; Grolnick, 2009; Pomerantz et al., 2008). Se constata que la motivación de los menores y adolescentes que actúan de manera pro-ambiental está arraigada en las normas ambientales de los progenitores (Contreras-González et al., 2018; Matthies et al., 2012).

Sin embargo, no hay que olvidar que las familias están formadas por personas que viven en una sociedad y que esta indica las posibles direcciones que pueden tomar sus miembros. Para muchos progenitores responder a las necesidades del menor se convierte en un gran problema; se deciden a comprar todo para darle lo mejor, lo que incluye una gran cantidad de cosas que tienen escasa utilidad, siendo la crianza una de las facetas más proclives al consumismo (Ramírez, 2019).

En contraste con esas prácticas de consumismo, Chávez (2017), autora de *Tu consumo puede cambiar el mundo*, considera que uno de los primeros pilares en los que se asienta la educación es educar en sostenibilidad. Una crianza y una vida sostenible les permitirán a los hijos e hijas integrar la sostenibilidad en su vida cotidiana, a través del ejemplo de los progenitores en la casa. Sobre todo, en los primeros años, les facilitará una base para tener criterios más sólidos en el futuro y asumir comportamientos responsables a favor del medio ambiente.

Ramírez (2019) refuerza esta idea indicando que un cambio de actitud y de estilo de vida se ve reflejado en la cotidianidad, en acciones sencillas de los progenitores como: comprar de manera inteligente, aprovechar alimentos o cuidar nuestro cuerpo sin dejar de cuidar el planeta. Un estudio realizado en Israel, Corea del Sur y Estados Unidos señaló que tres ámbitos del comportamiento ambiental de los niños y niñas (estilo de vida sostenible, reducción de consumo

y reducción del impacto) presentaban una asociación positiva con el comportamiento de los progenitores (Katz-Gerro et al., 2019).

Consideramos que educar en la sostenibilidad es una tarea necesaria que debe asumir la familia; es por ello, que los progenitores, por una parte, deben integrar en la crianza acciones orientadas a la sostenibilidad, que permitan normalizar la sostenibilidad en la vida familiar. Y, por otra, apoyar la autonomía de hijos e hijas para el desarrollo de una motivación autodeterminada, orientada a consolidar comportamientos ambientales responsables para un futuro sostenible.

Cabe mencionar que, desde el marco teórico que proporciona la Teoría de la Autodeterminación, Rodríguez Menéndez et al. (2018) señalan que las dimensiones parentales: afecto, apoyo a la autonomía y estructura facilitan las condiciones bajo las cuales los adolescentes pueden desarrollar un sentido de autonomía, competencia y vinculación; pero, es la autonomía una de las necesidades psicológicas cuya satisfacción se alcanza en paralelo con el desarrollo de la motivación autónoma.

Diversos estudios han encontrado que el apoyo a la autonomía de los padres y madres predice el desarrollo de la motivación autónoma en los menores y en sus trayectorias de participación, lo que explicaría comportamientos a favor del medio ambiente (Pelletier et al., 2008; Pelletier & Sharp, 2011; Renaud-Dubé et al., 2010). Por el contrario, en los adolescentes expuestos a un ambiente coercitivo la motivación autorregulada disminuye para el cuidado del medio ambiente (Grohoy & Thogersen, 2017). Tras lo planteado se deriva que las dimensiones parentales son mediadoras para una motivación autónoma en las personas.

Por otra parte, el impacto negativo de la actividad humana sobre los sistemas naturales de los que depende la humanidad y otras especies es tan grande que se está reduciendo la capacidad de esos sistemas para que las generaciones presentes y las subsiguientes puedan sobrevivir (Curren & Metzger, 2017; Curren, 2018). La Teoría de la Autodeterminación ha realizado importantes contribuciones para comprender los comportamientos ecológicos a través del estudio de la motivación y para abordar los problemas de sostenibilidad ambiental.

Pelletier et al. (1988) en un estudio pionero aplicaron la TAD a la conducta ambiental, explorando el grado de autonomía de las conductas que las personas realizan en relación con el medio ambiente. Los resultados mostraron que las personas más autónomas con más frecuencia

no estaban satisfechas con el estado del medio ambiente. El problema medioambiental era importante para ellas y se sentían capaces de hacer algo al respecto. También participaban en más actividades para ayudar a resolver el problema. Las personas menos auto-determinadas, por el contrario, consideraron con más frecuencia que el medio ambiente no era importante y que la situación ambiental era satisfactoria. Asimismo, se sentían menos competentes para realizar actividades a favor del medioambiente.

Adicionalmente, Renaud-Dubé et al. (2010) señalan que los individuos que se involucran en comportamientos pro-sostenibilidad desarrollan una motivación autónoma hacia estos comportamientos. Esta motivación, se caracteriza por el nivel de autodeterminación personal expresada a través de un continuo, en el que se ubican diferentes tipos de motivación en función del nivel de autodeterminación de una persona. Provocan que la intención conductual conduzca a una motivación autónoma (Ryan & Deci, 2000).

En definitiva, diferentes estudios han apoyado la existencia de distintos tipos de motivación en el comportamiento ambiental. Al respecto, un estudio previo encontró que la motivación autónoma predijo una mayor frecuencia de conductas pro-ambientales, la motivación controlada no predijo la frecuencia de las CPA, y la amotivación explicó una menor frecuencia de CPA (Pelletier et al., 1997; Pelletier et al., 2002; Pelletier et al., 2011).

De acuerdo con Barr (2007) la motivación puede actuar como barrera o como facilitadora de la intención de comportamiento, y las motivaciones intrínsecas parecen mejorar la intención de cuidar y proteger la naturaleza. Un estudio realizado en México por Manríquez et al. (2011) sobre factores motivacionales que influyen en el cuidado del agua, hallaron una motivación introyectada para la protección del líquido, sin embargo, si las personas perciben que otros individuos realizan conductas de desperdicio de agua, experimentan una disminución de su motivación para ahorrar agua.

Adicionalmente, Martínez (2012) en una muestra española halló que la motivación autodeterminada influye positiva y directamente en la actitud hacia comportamientos que mitigan los efectos en el cambio climático. De igual modo, Aitken et al. (2016) observaron que el aumento de la motivación autónoma de los individuos hacia el medio ambiente apoya la ejecución de tareas complejas para el cuidado pro-ambiental, lo que podría conducir a un mayor beneficio ambiental.

En apoyo a estos hallazgos expuestos, Ryan & Deci (2020) señalan que tanto una motivación intrínseca, como las formas internalizadas (autónomas) de una motivación extrínseca predicen una variedad de resultados positivos en varios niveles y contextos. Esto significa, que en el comportamiento ambiental una persona motivada tiene un sentido de elección y voluntad para respaldar plenamente sus decisiones y acciones pro-ambientales lo que implicaría un cambio conductual favorable para un futuro sostenible.

En consecuencia, dada la relación entre la motivación intrínseca y los comportamientos pro-ambientales, así como entre aquella y los estilos parentales tipificados por la TAD, se justifica plenamente el estudio empírico que aborda la segunda parte de esta Memoria de tesis doctoral.

PARTE II:
ESTUDIO EMPÍRICO

La investigación científica es un proceso reflexivo y metódico que implica una confrontación con la realidad empírica, el manejo de un marco conceptual y la utilización de estrategias metodológicas que permitan encontrar soluciones a los diversos problemas presentes en la realidad, así como llegar a conclusiones que aporten al conocimiento del objeto estudiado (Hernández-Sanpieri et al., 2014; Wood & Smith, 2018). El desarrollo de la investigación científica debe seguir un procedimiento riguroso, que ha de ser ejecutado cuidadosamente, a partir de postulados y reglas para que sus resultados sean aceptados como válidos por la comunidad científica (Bernal, 2010).

Considerando estos planteamientos, en esta segunda parte de la Memoria queda reflejada la coherencia entre el problema de investigación, los objetivos formulados y la metodología utilizada para que los resultados sean interpretados de una manera sistemática, contrastable y contextualizada desde las teorías explicativas que sustentan esta investigación y arribar a conclusiones que nos permitan mejorar la educación.

CAPÍTULO 7. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: PLANTEAMIENTO, OBJETIVOS, METODOLOGÍA, POBLACIÓN Y MUESTRA

Siguiendo a Hernández-Sampieri et al. (2014), la fase empírica, entendida como el proceso de recolección y análisis de datos, contempla el siguiente proceso: la elaboración del diseño de investigación formulado a partir del problema, los objetivos y el tipo de metodología elegida, a partir de la cual se procede a la selección de la muestra, la elaboración de los instrumentos, el proceso de recogida de datos, el análisis e interpretación de los resultados y, por último, la discusión de los resultados y las conclusiones. Pasamos a continuación a desarrollar las primeras etapas del proceso de investigación y, en posteriores capítulos, los resultados y las conclusiones.

7.1. Presentación y delimitación del problema

Se afianza internacionalmente la necesidad de un cambio social acorde con el enfoque de la sostenibilidad, que se reclama insistentemente desde las más altas instancias internacionales, al igual que un tipo de educación que facilite ese cambio, una educación para la sostenibilidad (ONU, 2015; 2017a; UNESCO, 2014a). En esta tesitura, cabe preguntarse si los modelos educativos tradicionales responden a las exigencias de ese tipo de educación, a la cual ha de contribuir la familia (siendo como es la educación una de sus funciones sustanciales). Así mismo, nos preguntamos si las limitaciones de ciertas prácticas parentales para contribuir a una educación para la sostenibilidad, en el caso de que las tuvieran, se ven subsanadas por modelos parentales innovadores centrados en el apoyo a la autonomía en el marco de la TAD.

Somos conscientes de las dificultades que entraña profundizar en el escenario familiar, pero consideramos que este estudio responde a interrogantes tales como:

- ¿Qué valores familiares sustentan los padres y madres para desarrollar en su progenie comportamientos pro-sostenibilidad? ¿Cómo estos comportamientos se relacionan con el ‘autoconcepto’ y ‘la autorregulación del aprendizaje’ de los adolescentes?
- ¿Existe una relación entre las metas y las prácticas parentales de ‘apoyo a la autonomía’ y ‘control psicológico’ con el desarrollo de la ‘autonomía, el ‘autoconcepto’ y la

‘autorregulación del aprendizaje’ en el adolescente? y, adicionalmente, ¿con los ‘comportamientos pro-sostenibilidad?’

- ¿Existen diferencias significativas, en función de las características de los adolescentes y de los progenitores, entre las ‘conductas pro-sostenibilidad’ y ‘las prácticas parentales’?

A partir de estas preguntas de investigación, esta tesis doctoral se enmarca en un doble enfoque teórico: el Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner y la Teoría de la Autodeterminación, asumiendo como objeto de estudio la relación entre los comportamientos pro-ambientales de los adolescentes y las dimensiones parentales.

El modelo Bioecológico, como hemos visto en apartados anteriores, señala cinco niveles sistémicos, contextos para el desarrollo humano: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema. En nuestro caso, centraremos la atención en el microsistema familiar, para analizar la posible contribución de las prácticas parentales a las metas de la educación para la sostenibilidad.

En el marco de la TAD, este estudio abordará las dimensiones: ‘apoyo a la autonomía’ *versus* ‘control psicológico’ para explicar la configuración de un ser humano autónomo, crítico y autorregulado. E, igualmente, analizará las dimensiones parentales que pueden impulsar o frustrar el desarrollo de una personalidad autónoma, crítica y responsable, necesarias para el desempeño de las competencias que facilitan el logro de un futuro sostenible.

La hipótesis de partida es que las prácticas parentales que promueven en los adolescentes la autonomía, el autoconcepto positivo y la autorregulación del aprendizaje, tres variables positivamente relacionadas con la motivación intrínseca, favorecen la adquisición de comportamientos pro-ambientales. Si así fuera, el apoyo parental a la autonomía y a la autorregulación de los adolescentes sustentaría comportamientos activamente comprometidos con la sostenibilidad, como son los hábitos de practicar la regla de las 3R. Y, en consecuencia, la escuela se vería retada a ofrecer apoyo formativo a las familias para facilitar este tipo de estilo parental.

7.2. Objetivos

El planteamiento del problema presentando responde al interés de comprender la influencia de la familia, un agente educativo de primer orden, en la formación de competencias para la sostenibilidad. Mediante este estudio empírico pretendemos conocer el caso de los adolescentes y familias de la ciudad de Cuenca (Ecuador).

En consonancia con este fin, y partiendo de la revisión teórica presentada en capítulos anteriores, se plantean los siguientes objetivos de la investigación:

OBJETIVO 1.- Conocer los comportamientos pro-sostenibilidad de los adolescentes y su relación con los valores familiares. Este objetivo general se desagrega en los siguientes objetivos específicos:

1.1.- Determinar la influencia de los agentes socializantes sobre: a) los comportamientos requeridos por la regla de las 3R y b) el activismo de los adolescentes.

1.2.- Analizar la relación entre los valores familiares y los comportamientos pro-ambientales de los adolescentes.

1.3.- Identificar los comportamientos relacionados con la regla de las 3R y el activismo; y establecer las posibles diferencias en función del sexo y la edad de los adolescentes.

1.4.- Relacionar las acciones de las 3R y el activismo con el tipo de familia de los adolescentes.

OBJETIVO 2.- Comprender la relación entre el modelo parental (metas de logro parental y prácticas parentales) y la adquisición por los adolescentes de la autorregulación del aprendizaje y el autoconcepto; y las implicaciones de todo ello para el comportamiento pro-sostenibilidad de los adolescentes. Este objetivo general se desagrega en los siguientes objetivos específicos:

- 2.1. Constatar la relación entre las diferentes metas de logro parental y la autorregulación del aprendizaje y el autoconcepto de los adolescentes.
- 2.2. Relacionar las prácticas parentales de apoyo a la autonomía y control psicológico con las conductas pro-ambientales de los adolescentes.
- 2.3. Establecer las posibles diferencias en las prácticas parentales en función de las características de los progenitores.
- 2.4. Desvelar la relación entre las metas de logro parental y las conductas pro-ambientales en los adolescentes.
- 2.5. Identificar las metas de logro parental y establecer las posibles diferencias en función del sexo y nivel de estudios de los progenitores.

OBJETIVO 3.- Conocer la relación entre los rasgos personales (autorregulación del aprendizaje y autoconcepto) y los comportamientos pro-sostenibilidad de los adolescentes. Este objetivo general se desagrega en los siguientes objetivos específicos:

- 3.1. Relacionar la autorregulación del aprendizaje con: a) las conductas exigidas por la regla de las 3R y b) el activismo de los adolescentes.
- 3.2. Establecer las diferencias significativas en la autorregulación del aprendizaje que muestran los adolescentes, en función de sus propias características y las de sus progenitores.
- 3.3. Analizar la relación entre el autoconcepto de los adolescentes y, por una parte, las conductas afines a la regla de las 3R y, por otra, el activismo de los adolescentes.
- 3.4. Identificar las posibles diferencias en el autoconcepto del adolescente según las características de los adolescentes; y el sexo y nivel de estudios de los progenitores.

OBJETIVO 4.- Proponer recomendaciones y pautas para que la escuela pueda robustecer la formación de los docentes como agentes promotores de sostenibilidad y facilitar a los progenitores un refuerzo a su función parental con acciones educativas a favor de los comportamientos pro-sostenibilidad en los escolares. Este objetivo general se desagrega en los siguientes objetivos específicos:

4.1. Ofrecer pautas educativas que los docentes puedan facilitar a los progenitores para reforzar sus prácticas de apoyo a la autonomía, que favorezcan la autorregulación del aprendizaje y con ello indirectamente la adquisición de comportamientos pro-sostenibilidad persistentes en los escolares.

4.2. Proponer recomendaciones para que los docentes promuevan en sus asignaturas, e indirectamente en la familia, acciones coherentes con las 3R que contribuyan a la consecución del ODS n° 12 de la Agenda 2030.

7.3. Metodología

La investigación en educación se enmarca, en cada caso, en un determinado paradigma; es decir, en las diferentes posiciones epistemológicas que sirven de esquema teórico o marco general de referencia para la percepción, interpretación y comprensión de los fenómenos objeto de estudio (Wood & Smith, 2018).

Históricamente, los paradigmas y sus respectivas metodologías han estado diferenciados en dos importantes grupos. El paradigma positivista que sustenta el enfoque cuantitativo y el paradigma interpretativo con metodología cualitativa. En nuestro caso, la metodología cuantitativa orientará la investigación porque permite medir las variables del estudio, las mismas que serán evaluadas a través de instrumentos estandarizados. Este enfoque se caracteriza por privilegiar la lógica empírico-deductiva, a partir de procedimientos rigurosos, métodos experimentales y el uso de técnicas de recolección de datos y análisis estadísticos (Hernández-Sampieri et al., 2014). Respecto al diseño de investigación, es de tipo transversal descriptivo y correlacional; se ha llevado a cabo sobre una muestra de adolescentes y sus progenitores.

En la investigación educativa, desde la perspectiva metodológica, se proponen pasos secuenciales y rigurosos del método científico; no obstante, en las ciencias humanas el desarrollo de la parte empírica de la investigación con el enfoque cuantitativo presenta cierta flexibilidad; se permite la redefinición de algunos elementos en las diversas fases de la investigación. Esto es debido a la dinámica propia del proceso investigativo en torno a los resultados del objeto de estudio encontrados en la investigación (Bernal, 2010; Díaz & Luna, 2014).

Este estudio, en el marco de un proceso científico, profundizará en el papel de la familia como agente de cambio por la sostenibilidad, lo que nos permitirá identificar y analizar los resultados encontrados a la luz de la Teoría Bioecológica de Bronfenbrenner y la Teoría de la Autodeterminación. Se busca implementar estrategias educativas como un recurso útil para que los progenitores adecuen prácticas de apoyo a la autonomía y potencien acciones educativas en sus hijos e hijas a favor de un futuro sostenible.

7.4. Variables del estudio

En la tabla 6, se presentan las variables de estudio que han guiado la selección de los instrumentos, el proceso de recolección de datos y el análisis de los mismos; en definitiva, la misma investigación.

Tabla 6. *Variables del estudio*

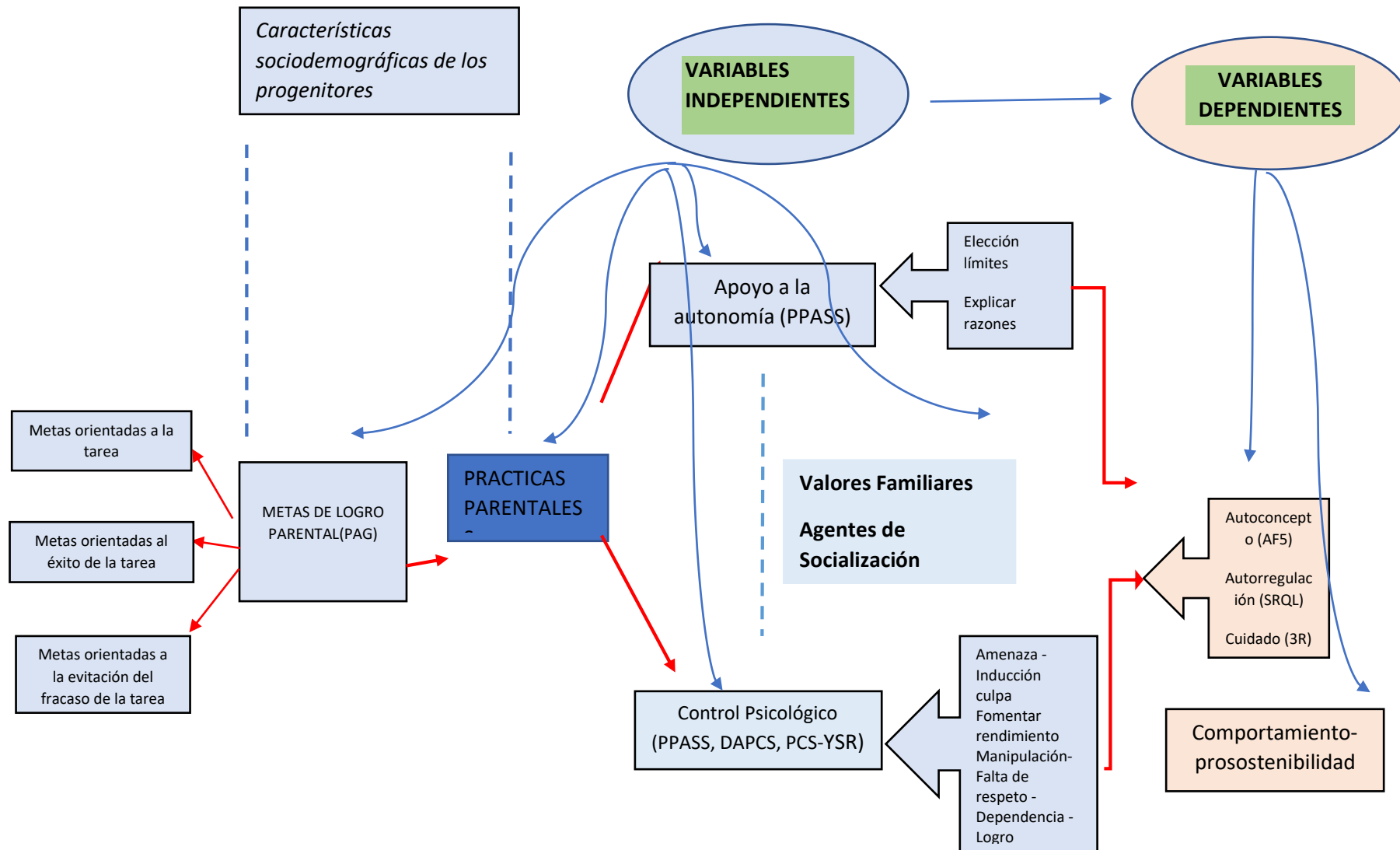
Variables		Definición
Metas Parentales	Metas orientadas al logro Dominio de la tarea Éxito en la Tarea Evitación del fracaso en la tarea	Expectativas que tienen los padres y madres para sus hijos e hijas, lo que determina las prácticas parentales.
Prácticas Parentales	Apoyo a la Autonomía Control Psicológico	Patrones de crianza y educación que adoptan los progenitores que bien impulsan, o bien frustran el desarrollo de la autonomía o el funcionamiento volitivo en los adolescentes
Dimensiones comportamentales	Autorregulación del Aprendizaje Autoconcepto	Constructos influidos por las prácticas parentales que reflejan el ajuste psicosocial de los adolescentes que están relacionadas con la conducta pro-sostenibilidad
Valores Familiares	Honestidad, Paz, Esfuerzo, Éxito, Tolerancia, Diálogo, Obediencia, Ayuda a los demás, Respeto y Libertad	Conjunto de principios normativos que rigen los comportamientos de una familia y que se transmiten a los hijos e hijas.
Agentes de Socialización	Escuela Familia Medios de Comunicación Grupo de amigos	Individuos o instituciones con capacidad para transmitir modelos y pautas de comportamiento para que las personas interactúen favorablemente dentro de un contexto social.
Conductas pro-ambientales	Reducir, reciclar, reutilizar Activismo ambiental	Acciones de cuidado y protección del medio ambiente que contribuyen al cumplimiento del ODS n° 12.

Fuente: Elaboración propia

Analizar la relación entre las variables de investigación nos permitirá responder a los objetivos de la tesis doctoral. Consideramos variables independientes las siguientes cuatro: las metas de logro parental; las prácticas parentales, los valores familiares y los agentes de socialización. Las tres primeras variables se enmarcan dentro de la familia e, hipotéticamente, operan de forma significativa sobre los comportamientos pro-sostenibilidad de los adolescentes. E, igualmente, se relacionan con la autorregulación del aprendizaje y el autoconcepto en los adolescentes, componentes ambos de dichos comportamientos.

Para finalizar este apartado, en la figura 3 se ofrece una representación gráfica de la hipotética relación de las variables independientes y dependientes. Variables que se encuentran sustentadas en la Teoría Bioecológica de Bronfenbrenner y la TAD, con aplicación en la parentalidad y la sostenibilidad.

Figura 3. Variables de la investigación



7.5. Población y muestra

La población objeto de estudio está conformada por dos grupos de sujetos: en primer lugar, adolescentes cuencanos de ambos sexos, entre 14 y 18 años, que asisten al primero, segundo y tercer año de bachillerato de las unidades educativas, en la ciudad de Cuenca; y, en segundo lugar, los progenitores de los estudiantes que participaron en este estudio.

Una vez definida la población utilizando como fuente la base de datos del Archivo Maestro de Instituciones educativas (AMIE) del distrito 1 y 2 de la Zona 6, del periodo lectivo 2018–2019, se establecieron 118 unidades educativas, con 28.698 estudiantes matriculados. El tamaño de la muestra se calculó con un nivel de confianza del 95%, y 3% de margen de error, resultando un total ideal de 1.029 estudiantes.

Seguidamente, se procedió a la selección muestral, para lo cual se utilizó el método polietápico. Se fijaron 18 instituciones, para una operatividad de recolección de información eficiente. Una vez calculada la muestra, la selección de las instituciones fue aleatoria, con un total de 10 unidades educativas de establecimientos públicos y 8 instituciones educativas de sostenimiento privado (ver Anexo 1). Cabe diferenciar que a las instituciones públicas les sostiene económicamente el estado mientras que a las privadas son los progenitores los que solventan el funcionamiento a través del pago de la matrícula y las cuotas mensuales.

El proceso de selección muestral se sujetó al cumplimiento de los criterios de inclusión y exclusión, como se presenta en la tabla 7.

Tabla 7. *Criterios de inclusión y exclusión para la selección de adolescentes y progenitores*

Participantes	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Adolescentes	1.-Estar en el rango de edad (14 a 18 años). 2.-Que asistan a las instituciones educativas públicas y privadas que oferten el bachillerato en la jornada presencial, matutina y vespertina. 3.-Tener firmado el consentimiento por parte de progenitores y el asentimiento de los adolescentes.	1.-Todos los adolescentes que no estén en el rango de edad. 2.- Los que no cuenten con la autorización de los progenitores para responder el cuestionario de adolescentes. 3.- Los que decidan no participar.
Progenitores	Padre y/o madre con hijos e hijas escolarizadas en el primero, segundo, tercero de bachillerato, que participen en el estudio.	Padre y/o madre que no firmen su asentimiento para participar en la investigación.

Fuente: Elaboración propia

Seguidamente, se organizaron conglomerados por paralelo, en el primero, segundo y tercero de bachillerato, de las 18 instituciones incluyendo en ellos a todos los estudiantes que aceptaron voluntariamente participar en la investigación y que contaban con el consentimiento de sus progenitores.

Finalmente, tal como se recoge en la tabla 8, la muestra de los estudiantes de bachillerato quedó integrada por 1056 adolescentes, con la siguiente distribución porcentual: el 66% presenta edades entre 14 y 16 años; y el 34% se encuentra entre 17 y 18 años. De ellos, 496 eran mujeres, las cuales representan un 47% de la muestra, y 560 varones, que representan el 53% restante.

Tabla 8. *Características sociodemográficas de los estudiantes*

Características		n	%
Sexo	Mujer	496	47.0%
	Hombre	560	53.0%
Edad	Edad 14-16	697	66.0%
	Edad 17-18	359	34.0%
tipo de familia	Familia nuclear	550	52.1%
	Familia extendida	192	18.2%
	Familia reconstituida	88	8.3%
	Familia monoparental materna	207	19.6%
	Familia monoparental paterna	19	1.8%
Activismo social	Si	44	4.2%
	No	1010	95.8%
Movimiento ambientalista	Si	38	3.6%
	No	1017	96.4%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la tipología familiar, el 52.1 % de estudiantes pertenecen a una familia nuclear -siendo el tipo de familia predominante-, seguida por la monomarental (19.6 %) y la familia extensa (18.2%). Además, el 8.3 % pertenece a una familia reconstituida y el 1.8% restante corresponde a una familia monoparental.

Finalmente, un dato que llama la atención es que de los estudiantes que participaron en la investigación, solo el 4.2% mencionó pertenecer a algún grupo de activismo social y el 3.6% a algún movimiento ambientalista.

Por otra parte, la muestra correspondiente a la población ‘progenitores’, uno de los dos grupos de investigación, incluye 954 madres, con edad entre 29 y 66 años ($M = 42.73$ años; $DT = 6.65$), y 738 padres, entre 29 y 74 años ($M = 45.36$ años; $DT = 7.89$). Las características familiares de los progenitores se presentan en la tabla 9, en donde se aprecian datos diferenciados para ambos progenitores. En cuanto al estado civil de las madres, el 74.5% están casadas o en unión libre; el 12.5%, separadas o divorciadas; el 11% solteras y el 2% restante viudas. Por otro lado, el 87.9 % de los padres participantes están casados o se encuentran en unión libre, el 7.7% se encuentran separados o divorciados, el 4% son solteros y el 0.4% viudos.

Tabla 9. *Características sociodemográficas de los progenitores*

Características sociodemográficas		% Madres	% Padres
Estado civil	Soltero	11.0%	4.0%
	Casado o unión libre	74.5%	87.9%
	Divorciado o separado	12.5%	7.7%
	Viudo	2.0%	.4%
Edad	Madre (29-66 años)Padre (29-74 años)	42.73	45.36
	D.T.	6.7	7.9
Situación laboral	Empleado	68.5%	90.2%
	Jubilado	1.1%	2.6%
	Desempleado	30.5%	7.3%
Horas de trabajo	1-7 horas	17.5%	2.9%
	8 horas	43.9%	36.8%
	> 8 horas	38.6%	60.3%
Nivel de estudios	Educación básica incompleta	2.7%	.7%
	Educación básica completa	36.4%	34.7%
	Bachillerato	31.0%	31.6%
	Universidad	25.5%	25.1%
	Postgrado	4.4%	8.0%

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la situación laboral, el 68.5 % de las madres mencionó realizar actividades remuneradas; el 30.5 % se encontraban desempleadas y el 1.1% restante estaban jubiladas. Respecto a los padres, el 90.2 % realizaba actividades remuneradas; el 7.3% se encontraban desempleados y el 2.6% restante estaban jubilados. Sobre el tiempo de trabajo, cabe destacar que el 43.9 % de las madres tenía una jornada completa, de 8 horas, y el 38.6 % trabajaba sobre las ocho horas; a diferencia de los padres, el 36.8 % de los cuales trabajaba las 8 horas y el 60.3% más de las ocho horas. Estos datos revelan que se mantienen las diferencias de género en cuanto a mayor empleabilidad de los padres que de las madres; estas últimas permanecen en las casas, cumpliendo los roles tradicionales del cuidado de los hijos e hijas.

Finalmente, en cuanto al nivel de estudios de los progenitores, podemos apreciar que el 2.7% de madres poseía educación básica incompleta; el 36.4 % educación básica completa y un 31% culminó el bachillerato; el 25.5%, nivel de estudios de grado universitario, y el 4.4% contaban con postgrado. En referencia a los padres, el 0.7 % declaraba estudios de educación básica incompleta; el 34.7 %, educación básica completa; el 31.6 %, bachillerato; el 25.1 %, nivel estudios de grado universitario; y el 8 % restante, postgrado.

Se puede apreciar que el porcentaje de progenitores que poseían educación básica completa y bachillerato en ambos sexos era similar. Llama la atención que el nivel de postgrado de los padres duplique al de las madres participantes en la investigación, lo que implica que el padre accede en mayor rango a estudios de posgrado.

7.6. Consideraciones éticas

Esta investigación, respetuosos de las políticas de privacidad de las unidades educativas, se solicitó a través de un oficio la autorización del Coordinador de Educación y, seguidamente, se presentaron oficios a los equipos directivos de las unidades educativas seleccionadas para la investigación (ver Anexo 2).

Así también, tanto para la aplicación de la prueba piloto y como del instrumento definitivo de investigación, la investigación se acogió a los requerimientos científicos y deontológicos aprobados por el Comité de Bioética del Área de la Salud (COBIAS) UC, que regula los proyectos de investigación en la Universidad de Cuenca. De esta manera, en la recogida de los datos se proporcionó la información sobre los objetivos del proyecto, se respetó la participación voluntaria, la confidencialidad y el anonimato de los participantes. Para ello se cumplió con la aplicación de consentimientos y asentimientos de los participantes en la investigación (ver Anexo 3).

CAPÍTULO 8. INSTRUMENTOS Y PROCESO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Los instrumentos permiten obtener información de forma sistemática y ordenada (Hernández – Sampieri et al., 2014). Estimamos que esta fase es valiosa en el proceso investigativo, razón por la que realizamos una aproximación conceptual a los instrumentos y describimos las actividades para la recogida de los datos.

8.1. Cuestionarios y escalas

En el estudio de las ciencias sociales, el instrumento más utilizado para recolectar los datos a una muestra representativa de una población amplia, es el cuestionario (Hernández-Sampieri et al., 2014). En cuanto a la investigación de la socialización familiar, estos procesos han sido evaluados siguiendo principalmente dos métodos de investigación: la observación directa y el uso de cuestionarios o escalas.

Si bien la observación directa aporta información real y objetiva, presenta una serie de desventajas que hacen que sea más frecuente el uso de cuestionarios (Alarcón, 2012). Por lo señalado y para responder a los objetivos de la investigación y disponer de los datos sobre las variables objeto de estudio, se consideró que la técnica a emplear en la investigación era la observación mediante encuesta, siendo el cuestionario el instrumento básico de recogida de datos.

Para Rojas (2013), un cuestionario es un conjunto de preguntas estandarizadas para medir una o más variables. La información recogida podrá emplearse en análisis cuantitativos, para identificar y analizar el comportamiento de los datos, e, igualmente, para un análisis de correlación que permita probar hipótesis.

Respecto a la construcción y contenido de los cuestionarios, Díaz y Luna (2014) señalan que la elección de los instrumentos que los conformarán es un paso importante. Demandan una clarificación de los instrumentos a partir de una indagación documental, en función de los otros elementos previamente establecidos: la delimitación del objeto de estudio y la clarificación de los antecedentes en el estado del arte.

De esta manera la elección de los instrumentos que integran los cuestionarios de la investigación se realizó en el marco de la TAD -que estudia las dimensiones parentales y el autoajuste de los adolescentes-; y, por otra parte, del enfoque de la sostenibilidad, para describir la conducta de cuidado pro-ambiental que mantienen las familias y los adolescentes.

Se dispusieron cuestionarios para ambos grupos de sujetos de la investigación: adolescentes y progenitores.

8.1.1. Cuestionario aplicado a los adolescentes

Para medir las conductas de autoajuste en los adolescentes -el autoconcepto y la autorregulación del aprendizaje-, comportamientos pro-sostenibilidad y la percepción diferenciada que tienen los adolescentes de las prácticas parentales de las madres y los padres, se estructuró el cuestionario para los adolescentes (ver Anexo 4). Éste se compone de seis escalas las que detallamos en la tabla 10.

Tabla 10. *Cuestionarios aplicados a los adolescentes*

Variables de estudio	Instrumentos	Evalúa
Prácticas Parentales: Apoyo a la Autonomía	P-PASS (Mageau et al., 2015).	La percepción del control psicológico y apoyo a la autonomía de padre y madre
Control Psicológico	DAPC (Soenens & Vansteenkiste, 2010). PCS-YSR (Barber et al., 2012).	Dos dimensiones del control psicológico: dependencia y logro de padre y madre. Conductas de manipulación y falta de respeto de ambos progenitores
Medidas de autoajuste de los adolescentes		
Autoconcepto	AF5 Autoconcepto Forma 5 (García & Musitu, 2014).	Cinco dimensiones del autoconcepto (académico- laboral, social, emocional, familiar y física).
Autorregulación del Aprendizaje	SRQ L (Williams & Deci, 1996).	Regulación Controlada y regulación Autónoma
Comportamiento pro-sostenibilidad	Escala elaborada <i>ad hoc</i> para la investigación	Percepción de valores pro-sostenibilidad, Agentes socializantes influyentes en el cuidado pro-ambiental y Conductas 3R

Fuente: Elaboración propia

Las cuatro primeras escalas fueron facilitadas por el grupo ASOCED [Grupo de Análisis Sociológico y Cultural de los Procesos Escolares y Educativos] de la Universidad de Oviedo (España), con el que se mantiene un convenio interinstitucional. De igual modo, se solicitó autorización por correo electrónico a los autores de las escalas, solicitudes que fueron atendidas favorablemente (ver Anexo 5).

Pasamos, a continuación, a describir cada una de estas escalas.

8.1.1.1. Perception Parental of Autonomy Support Scale, P-PASS (Mageau et al., 2015).

La TAD plantea la relevancia de la satisfacción de las necesidades psicológicas para un desarrollo psicológico saludable de las personas. Una de las necesidades psicológicas importantes es la autonomía; actualmente se investiga la vinculación del ‘apoyo a la autonomía *versus* el control psicológico’ con distintos indicadores de bienestar y de ajuste psicológico en la adolescencia (Rodríguez-Meirinhos et al, 2019).

Utilizando una perspectiva multidimensional, la escala de apoyo a la autonomía parental percibida (P-PASS) permite a los adolescentes evaluar dos tipos de crianza: la controladora y la que apoya la promoción de la autonomía, tanto en el caso de la madre como del padre. Esta escala está formada por 24 ítems con 7 alternativas de respuesta, en escala tipo Likert. Aborda dos dimensiones:

- a) Apoyo a la autonomía, donde se evalúan tres comportamientos parentales que apoyan la autonomía: elección de oferta en ciertos límites (ítems: 1, 4, 8 y 14); explicar las razones detrás de las demandas, reglas y límites (ítems: 2, 9, 19 y 23); ser consciente de aceptar y reconocer los sentimientos del hijo (ítems: 7, 13, 16 y 24).
- b) Control psicológico: evalúa tres manifestaciones de control psicológico: amenazar con castigar al niño (ítems: 3, 10, 15 y 20); inducir culpa (ítems: 6, 12, 18 y 21) y fomentar objetivos de rendimiento (4 ítems: 5, 11, 17 y 22).

8.1.1.2. Control Psicológico

8.1.1.2.1. *Dependency-Oriented and Achievement-Oriented Psychological Control Scale – DAPCS-*

En la crianza de los hijos está presente el control psicológico como una práctica parental; es por ello que este constructo teórico ha recibido atención de la comunidad científica. El control psicológico hace referencia a las conductas manipulativas que los progenitores emplean a través de la culpa, la vergüenza y el retiro del amor con la finalidad de presionar a los hijos e hijas y así lograr que hagan lo que ellos desean (Barber, 1996; Soenens & Vansteenkiste, 2010).

El control psicológico, para Soenens et al. (2015) no es un constructo unitario sino que existen dos tipos de control cualitativamente diferentes. Uno de ellos, centrado en las relaciones interpersonales -al que llamaron control psicológico orientado a la dependencia-, en donde la conducta de los progenitores busca tener a sus hijos e hijas cerca, física y emocionalmente, asegurando la dependencia de éstos.

El segundo tipo de control psicológico es el control orientado al logro, en cuyo caso los progenitores presionan a los menores a que cumplan con sus estándares de logro. Provoca autocrítica en los hijos e hijas, si no se llega a los estándares planteados (Soenens & Vansteenkiste, 2010).

El DAPCS, considera que estos dos constructos teóricos son dos dimensiones del control psicológico: dependencia y logro. Esta escala se aplica a los adolescentes para conocer la percepción que tienen de la madre y del padre, respecto al control psicológico. Consta de 17 ítems para evaluar los dos tipos de control psicológico: orientado a la dependencia (ítems del 1 al 8) y orientado al logro (ítems del 9 al 17). Los ítems se califican en una escala Likert de 5 puntos, desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). En la escala de respuestas se presenta una versión para la madre y, otra, para el padre.

8.1.1.2.2. *Psychological Control Scale - PCS-YSR*

Esta manifestación de control psicológico se caracteriza por el uso de prácticas intrusivas y manipuladoras, dirigidas a presionar a los hijos e hijas para que actúen, piensen o sientan de acuerdo a las expectativas de sus progenitores (Barber, 1996; Grolnick, 2009).

Este constructo teórico ha sido explorado en la estructura factorial del PSC-YSR. Esta escala se aplica a los estudiantes para valorar la percepción que tienen de ambos progenitores respecto al control psicológico.

La escala consta de 16 ítems que evalúan el control psicológico en la crianza de los hijos e hijas. Los 8 primeros ítems (1- 8) evalúan conductas de manipulación tales como: invalidar los sentimientos, restringir las expresiones verbales, las críticas personales y el retiro del amor. Los siguientes 8 ítems (9-16), evalúan conductas de falta de respeto: ridiculizar, violar la privacidad e ignorar. Los ítems se califican en una escala de Likert de 3 puntos: 1 (no es así), 2 (se parece algo) y 3 (es muy parecido).

Considerando las variables dependientes del estudio, se presenta a continuación, las escalas que miden el autoconcepto y la autorregulación del aprendizaje en los adolescentes que participaron en la investigación.

8.1.1.3. AF5: Autoconcepto Forma 5

En el marco de un modelo multidimensional del Autoconcepto, García y Musitu (2014) indican que el autoconcepto es “la concepción que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual” (p. 10). Desde esta perspectiva, el autoconcepto está constituido por cinco dimensiones (académico- laboral, social, emocional, familiar y física) que trabajan en forma conexas e interrelacionada, influyendo sustancialmente en su desarrollo.

La escala multidimensional del Autoconcepto AF5 está integrada por 30 frases que evalúan la construcción del autoconcepto (construcción mental de nuestra propia estima) dividido en 5 dimensiones:

- Académico- laboral, integrado por los ítems: 1, 6,11, 16, 21 y 26 (por ejemplo, ítem 1: “Hago bien los trabajos escolares”).
- Social, consta de los ítems: 2,7,12,17,22 y 27 (por ejemplo, ítem 2: “Hago fácilmente amigos”).

- Emocional, con los ítems: 3,8,13,18,23 y 28 (por ejemplo, ítem 3: “Tengo miedo de algunas cosas”).
- Familiar, con los ítems: 4,9,14,19,24 y 29 (por ejemplo, ítem 29: “Siento que mis padres me aman”) y
- Físico, consta de los ítems: 5,10,15,20,25 y 30 (por ejemplo, ítem 5: “Me cuido físicamente”).

El adolescente puede posicionar su respuesta para cada una de las afirmaciones en un intervalo desde 1 a 99, en donde 99 es el más cercano a un autoconcepto positivo. Para su calificación se hace la sumatoria de cada dimensión (en el emocional se resta 600 de la respuesta de la sumatoria), estos valores se convierten en centiles mediante baremos que son diferentes por sexo y por año de escolaridad.

8.1.1.4. Escala de Autorregulación del Aprendizaje

La autorregulación del aprendizaje es un constructo teórico de relevancia en el autoajuste del adolescente pues se constituye en una de las mejores variables predictoras del rendimiento académico del adolescente. Además de ser un factor de protección de los resultados académicos y reducir -e, incluso, eliminar- la incidencia perjudicial de los factores sociofamiliares de riesgo (Chávez & Merino, 2015).

La versión de la escala utilizada en la investigación es una adaptación al español del instrumento Learning Self -Regulation Questionnaire (SRQ-L) (Williams & Deci, 1996), que explora las razones por las cuales los adolescentes aprenden en ámbitos escolarizados. Este cuestionario consta de dos subescalas: a) Regulación Controlada (regulación externa o introyectada) y, b) Regulación Autónoma (regulación identificada o motivación intrínseca).

Consta de 14 ítems y evalúa dos formas de autorregulación del aprendizaje: la regulación interna o autonomía y la regulación externa del aprendizaje (o de control). Así:

- Escala de autonomía (ítems 1, 3, 6, 9, 11 y 12). A modo de ejemplo, ítem 1: “Yo participo activamente en las clases porque siento que es una buena manera de mejorar mis habilidades y la comprensión de los contenidos de los cursos”.
- Escala de control (ítems 2,4,5,7,8,10,13 y 14). Por ejemplo, ítem 2: “Yo participo activamente en las clases porque otros pensarían mal de mí si no lo hiciera”.

La respuesta responde a una escala Likert, con cinco grados, desde (1) “nada verdadero para mí” hasta (5) “totalmente verdadero para mí” -igual al diseño del estudio original -.

8.1.1.5. Escala de Conducta Pro-sostenibilidad

Se trata de una escala elaborada *ad hoc* para la investigación, para evaluar la conducta pro-sostenibilidad de los adolescentes.

Como se mencionó en el marco teórico, la familia se destaca por generar innumerables aprendizajes en los menores y adolescentes. Por esta razón, se formularon tres líneas de exploración para conocer el papel de la familia en el aprendizaje de las conductas de cuidado medio ambiental en el adolescente.

En primer lugar, se indagó sobre el contenido de la socialización familiar: los valores familiares que se transmiten a los hijos e hijas, los mismos que son la expresión de un sistema de valores dominantes del entorno sociocultural (Meil, 2006). En segundo lugar, era necesario identificar cuál de los agentes socializantes (familia, escuela, amigos, medios de comunicación) tienen mayor influencia en los adolescentes y, finalmente, se estructuró una pregunta para identificar en los adolescentes las prácticas de cuidado pro-ambiental en una triple perspectiva: reducir, reutilizar y reciclar (regla de las 3R).

La escala de conducta pro-ambiental consta de 27 ítems que permiten evaluar tres dimensiones relacionadas con la conducta pro-sostenibilidad:

- a) La percepción que tiene el estudiante de la importancia concedida por ambos progenitores a los valores familiares que posibilitan una convivencia que fundamentan una conducta sostenible.

El contenido de los ítems responde a los valores familiares: honestidad, paz, esfuerzo, éxito, tolerancia, diálogo, obediencia, ayuda a los demás, respeto, libertad. La escala está integrada por 10 ítems tipo Likert, con 5 opciones de respuesta, desde “nada importante” a “muy importante”.

b) La percepción de los estudiantes sobre cómo la escuela, la familia, los compañeros y los medios de comunicación abordan la regla de las tres “3R” básicas del consumo sostenible (reducción, reutilización y reciclado). La escala consta de 12 ítems tipo Likert con 5 opciones de respuesta (nada, muy poco, poco, algo y mucho).

c) La conducta del adolescente en relación a la regla de las 3R, con 5 ítems y cuatro opciones de respuesta (nunca, casi nunca, poco y habitualmente).

8.1.2. Cuestionario a los progenitores: Parental Achievement Goals AGQ

Como ya se ha mencionado, la familia es uno de los agentes de socialización más determinantes en el bienestar psicológico de los menores y adolescentes. De este modo es necesario conocer cómo las expectativas de logro parental influyen en las prácticas de crianza (Inda Caro et al., 2020).

Para ello se utilizó la Escala Parental de Metas Orientadas al Logro (Inda Caro et al., 2020), adaptación al español del instrumento *Parental Achievement Goals AGQ* (Mageau et al., 2016). Se presenta en el Anexo 4..

En el campo de la psicología motivacional las metas de logro (*achievement goals*) se definen como los esfuerzos que hace una persona para persistir y comprometerse con una tarea específica, influyendo así en el modo en que se interpretan y acometen las distintas experiencias de vida a las que la persona se ve expuesta (Elliot, 1999; Elliot & Church; 1997; Rawsthorne & Elliot, 1999).

A partir de este planteamiento teórico, en el ámbito de la educación familiar esta escala recoge información en relación a tres tipos de orientación de metas: a) metas orientadas al dominio de la tarea; b) metas orientadas al éxito en el resultado de la tarea y, c) metas orientadas a la

evitación del fracaso en la tarea. Según Inda Caro et al. (2020) estas metas están relacionadas con diferentes modelos de conducta parental que, a su vez, influyen en el desarrollo psicosocial de los menores y los adolescentes.

La Escala Parental de Metas Orientadas al Logro fue administrada a los progenitores para evaluar las metas de logro que desean para sus hijos e hijas. Consta de 11 ítems, evaluados en escala Likert, desde (1) “no estoy de acuerdo” a (7) “muy de acuerdo”.

Contempla los tres tipos de metas: a) las metas orientadas al dominio de la tarea, que mide el interés de los progenitores por la eficacia de las actividades y aprendizajes (ítems 3, 6 y 10); b) las metas orientadas al éxito en el resultado de la tarea, definidas como el interés de los progenitores en que sus hijos e hijas sean los mejores en todas las actividades que realizan (ítems 2, 4, 7 y 8); y, c) las metas orientadas a la evitación del fracaso en la tarea, que evalúa las conductas parentales para impedir que sus hijos realicen tareas en las que puedan percibir que son menos competentes que los pares de su misma edad (ítems 1, 5, 9 y 11).

8. 2. Cuestionario Piloto: Elaboración y Aplicación

En cuanto a la estructura del cuestionario piloto, las dos versiones -para adolescentes y progenitores- tienen un formato similar. Se contempla: el título del cuestionario, instrucciones para responder, datos sociodemográficos de los participantes de la investigación y, finalmente, las escalas que recogen los ítems del cuestionario.

8.2.1. Fases de elaboración de las escalas adaptadas

Con la finalidad de que la recogida de la información se ajustara a un proceso sistemático y ordenado se siguieron las fases de: gestión de autorización del uso de las escalas, ajuste y estructura de las escalas y aplicación de la versión final de los cuestionarios de investigación. A continuación, se explica cada una de estas fases.

8.2.1.1. Primera fase: gestión de autorización de uso

La primera fase de construcción de los cuestionarios se dedicó a la obtención de los instrumentos. Como se mencionó con anterioridad, las escalas fueron adquiridas por el Grupo

ASOCED [Grupo de Análisis Sociológico y Cultural de los Procesos Escolares y Educativos] de la Universidad de Oviedo (España). Este grupo de investigación mantiene un convenio interinstitucional con la Universidad de Cuenca (Ecuador), lugar de trabajo de la doctoranda. Con el consentimiento de los investigadores de la Universidad de Oviedo y la autorización de los autores de las escalas se procedió a estructurar el cuestionario piloto de adolescentes y progenitores (ver Anexo 4).

8.2.1.2. Segunda fase: ajuste lingüístico y estructura de los cuestionarios piloto

Las escalas en su primera versión al idioma español fueron traducidas por el grupo ASOCED. Para su aplicación en la investigación fue necesario realizar una revisión lingüística e idiomática de todos los ítems de las escalas mencionadas, a través de auto-aplicaciones y de aplicaciones a estudiantes con características similares a los participantes de la investigación.

8.2.2. Aplicación del cuestionario piloto

Una vez estructurado el cuestionario, en el mes de enero de 2019 se procedió a la aplicación piloto, tanto a los estudiantes como a sus progenitores. Para cumplir con el proceso de la aplicación, se enviaron 122 sobres a las familias. En el caso de los cuestionarios de los adolescentes se aplicaron 100 cuestionarios y se declararon válidos 92. En cuanto al cuestionario de los progenitores, se recibieron 100 cuestionarios, de los cuales se declararon útiles 78 contestados por los padres y 88 procedentes de las madres.

El proceso se realizó mediante diferentes pasos:

1. *Selección de los centros educativos.* Procurando que las características de las unidades educativas y de los participantes de la investigación fueran similares a la muestra definida, se seleccionaron de forma aleatoria dos centros educativos del listado de base de datos del archivo maestro de Instituciones educativas (AMIE), del periodo lectivo 2018–2019.
2. *Primera visita al centro educativo.* Presentación del proyecto de investigación al director de la institución para solicitar el permiso para la aplicación del cuestionario

piloto y coordinación del día y la hora para visitar a los estudiantes en sus respectivas aulas.

3. *Primera visita al aula.* En un sobre cerrado dirigido a los progenitores, se entregaron a los estudiantes del primero, segundo y tercero de bachillerato los siguientes documentos: información sobre la investigación, el cuestionario para los progenitores (madre y/o padre), con el respectivo asentimiento de uso de datos, el consentimiento informado para autorizar la participación voluntaria de sus hijos e hijas en la investigación.
4. *Segunda visita al centro educativo.* Recogida de los sobres que se enviaron previamente a los progenitores. Posteriormente, se revisaron los documentos para identificar los cuestionarios respondidos por los progenitores con su respectivo asentimiento, y la firma del consentimiento de los progenitores para la participación de los adolescentes.
5. *Tercera visita al centro educativo.* Durante esta sesión, posterior a la firma de consentimiento de los adolescentes se produjo la aplicación del cuestionario a los adolescentes. La investigadora permaneció en el aula e, inicialmente, se dieron las instrucciones oportunas y se aclararon las dudas. El tiempo de aplicación duró entre 30 y 45 minutos.

Respecto a la revisión lingüística del cuestionario, los participantes no manifestaron dudas sobre el significado de las palabras, por lo tanto, no se realizaron adaptaciones lingüísticas de los ítems de las escalas que componen el cuestionario. No obstante, mostramos a continuación resultados importantes relacionados con la escala pro-sostenibilidad. En dicho caso, el análisis estadístico de los datos sobre los valores familiares y los agentes de socialización mostró su insuficiencia para conocer la influencia de estos agentes en el comportamiento pro-ambiental de los adolescentes. Es por ello, que se integraron 5 nuevos ítems que informan sobre en qué medida los adolescentes realizan acciones vinculadas a la regla de las 3R y al activismo.

En los siguientes apartados presentamos las características de la muestra y la tasa de respuestas a las escalas de la prueba piloto.

8.2.2.1. Característica de la muestra

Participaron en la investigación:

a) Adolescentes

Participaron estudiantes de primero a tercer año de bachillerato; durante el proceso de aplicación del pilotaje se tuvo una tasa de aceptación de participación al estudio del 50% (consentimiento y asentimiento informado); El pilotaje se realizó con 100 estudiantes; 53 de la Unidad Educativa Cebci y 47 de La Salle; el 8% no cumplía con el criterio de inclusión (vivir con mamá y/o papá).

Fueron 92 adolescentes, 46.7% mujeres y 53.3% varones, con edades comprendidas entre los 14 y 19 años ($M=15.96$; $DT=1.2$). El 40.2% pertenecían al primer nivel de bachillerato (14-15 años), el 25.0% al segundo (16-17 años) y el 48.9% restante al tercero (18-19 años). Respecto al tipo de unidad familiar, el 48.9% pertenecen a familias nucleares; el 9.8% a familias extensas y el 10.9% a familias reconstituidas. Además, el 29.3% forman parte de familias monoparentales (maternas: 27.2% y paternas: 2.2%).

b) Progenitores

El cuestionario “Parental Achievent Goals” fue respondido por 78 figuras paternas: 62 padres (67.4% de los casos válidos); 16 otros: abuelos, padrastros y sin identificación y 97 figuras maternas: 88 madres (95.7% de los casos válidos) y 9 otros: (abuela, tío) y 59 padres y madres de forma simultánea (64.13% de los casos válidos).

Los padres que se incluyeron en el estudio tenían edades comprendidas entre los 35 y 64 años con una edad media de 45 años ($DE=6$); mientras que las madres tenían edades entre los 29 y 70 años con una edad media de 46 años ($DE=8$). El estado civil más frecuente era casado; y la situación laboral a tiempo completo; aproximadamente la tercera parte de las madres eran amas de casa; se encontró que el 24.2 % de los padres y 22.7 % de las madres tenían Educación Básica y que el 24.2 % de los padres y 23.8 % de las madres tenían un nivel de educación superior.

8.2.2.2. Tasa de respuesta de los instrumentos

a) Tasa de respuestas de todos los participantes

Los cuestionarios: P-PASS y Parental Achievent Goals, AGQ, resultaron con la menor tasa de respuestas completas; lo que podría ser un indicador de imprecisión en la estructura de la pregunta; este resultado se consideró para un análisis previo al levantamiento general de la información. Los detalles de la tasa de respuestas se ofrecen en la tabla 11.

Tabla 11. *Tasa de respuesta del cuestionario de adolescentes y progenitores*

Cuestionario	Participantes	Cuestionarios completos
P-PASS	Madre: n=97	Madre: n=75 (77.3%)
	Padre: n=78	Padre: n=61 (78.2%)
PCS-YS	Madre: n=97	Madre: n=96 (99%)
	Padre: n=78	Padre: n=77 (99%)
DAPCS	Madre: n=97	Madre: n=93 (95.9%)
	Padre: n=78	Padre: n=78 (100%)
Parental Achievent goals	Madre: n=97	Madre: n=78 (80.4%)
	Padre: n=78	Padre: n=54 (69.3%)
AF5	Adolescentes: n=100	Adolescentes: n=100(100%)
SRQ-L	Adolescentes: n=100	Adolescentes: n=100(100%)

Fuente: Elaboración propia

8.3. El cuestionario final: características formales

Después de analizar los resultados y observaciones de la prueba piloto se introdujeron los cambios en el formato y en el contenido del cuestionario final de los adolescentes (ver Anexo 4). El cuestionario para los progenitores no requirió modificación.

8.3.1. Características de los cuestionarios definitivos: adolescentes y progenitores

La estructura del cuestionario para adolescentes responde a los siguientes apartados:

a.- Instrucciones y datos sociodemográficos

- Título: “Parentalidad, Educación y Agenda 2030. Cuestionario para Adolescentes”.
- Instrucciones para responder.
- Datos sociodemográficos: sexo, edad, curso, y personas con las que vive en la unidad familiar, orden de nacimiento.
- Se pide información sobre pertenencia a un grupo de activismo social y movimiento ambientalista.

b.- Cuerpo central: El contenido del cuestionario consta de 128 preguntas, que se desprende en 24 ítems para el P-PASS, 17 ítems para el DAPCS, 16 para el PCS-YSC, 30 ítems para el AF5, 14 ítems para el SRQL y 27 ítems para la escala de comportamiento pro-sostenibilidad.

c.- Breve agradecimiento por la colaboración prestada.

En cuanto al cuestionario final para progenitores (ver Anexo 4), su estructura responde a los siguientes apartados:

a.- Instrucciones y datos sociodemográficos

- Título: Escala Parental de Metas Orientadas al Logro. Cuestionario para padres y madres”.
- Instrucciones para responder.
- Datos sociodemográficos: edad, parentesco que tiene con el estudiante; condición civil, situación laboral, horas de trabajo laboral y nivel de instrucción.

b.- Cuerpo central: está integrado por la escala parental de metas orientadas al logro con 11 ítems. Este cuestionario es similar para ambos progenitores, el contenido es idéntico en estructura.

c.- Breve agradecimiento por la colaboración prestada.

Finalmente, se procedió con la impresión y el fotocopiado de los cuestionarios definitivos, el empaquetado de la documentación en los sobres, el membretado con el nombre de las instituciones educativas y los respectivos niveles, para concluir con la organización logística.

8.4. Proceso de recogida de datos

Una vez elaborados los cuestionarios definitivos, el procedimiento seguido para la administración de los cuestionarios fue similar a la aplicación de la prueba piloto en cuanto a las actividades y número de visitas, con la particularidad de que, en la cuarta visita, al concluir la aplicación del cuestionario final, se entregó un esfero y un refrigerio para agradecer la participación de los estudiantes. Esta actividad se cumplió durante los meses de junio, noviembre y diciembre del 2019.

En este proceso de recogida de datos, en un primer momento se entregaron 1600 cuestionarios a los estudiantes de los 18 centros educativos. De ellos, se cumplimentaron 1217 cuestionarios y se declararon como válidos 1056. En cuanto al cuestionario de los progenitores, se enviaron 1600 de los cuales se recibieron cumplimentados 738, correspondientes a los padres, y 954 cuestionarios correspondientes a las madres.

Es necesario indicar que se presentaron diversas dificultades en la recogida de datos: en el mes de julio, por finalización del año escolar; en septiembre, por la organización del nuevo año lectivo y, finalmente, en octubre, por un levantamiento indígena que provocó una paralización de actividades económicas y de educación, lo que impidió la aplicación de los cuestionarios. Posteriormente, se programaron las visitas a los centros educativos para completar y finalizar la recolección de la información, en los meses de noviembre y diciembre de 2019.

Finalmente, para corresponder con la apertura y colaboración brindada por las unidades educativas, se envió un oficio de agradecimiento y un informe con los resultados más relevantes a cada centro educativo que participó en la investigación (ver Anexo 2).

8.5. Características técnicas: fiabilidad y validez

Como se mencionó anteriormente, los instrumentos permiten recoger información valiosa para el proceso de investigación. Por su importancia es necesario comprobar su fiabilidad y validez

(Díaz & Luna, 2014). Para Bisquerra y Alzina (2004) la fiabilidad es la constancia o estabilidad de los resultados que proporciona un instrumento de medida; la validez se define como el grado en que un instrumento mide lo que pretende medir.

Los valores de los estadísticos que reflejan la validez y confiabilidad de un instrumento demuestran si se diseñó de forma adecuada para una correcta operativización de sus variables, a la vez que permiten determinar su consistencia interna. Existen diversos procedimientos para calcular la fiabilidad y la validez de los instrumentos. Desde el punto de vista de Hernández-Sampieri et al. (2014), la fiabilidad de un instrumento se puede determinar y valorar por medio de una medida de consistencia interna, denominada alfa de Cronbach; una consistencia que puede variar dependiendo del número de ítems, cuantos más ítems midan una variable, más confiable será el instrumento.

En esta investigación, la prueba piloto permitió asegurar que los instrumentos aplicados, tanto a los adolescentes como a sus progenitores, alcanzaban los valores requeridos para el alfa de Cronbach, lo que sugirió que la fiabilidad de las escalas es alta -ver tabla 12-.

Tabla 12. *Fiabilidad de los instrumentos*

Instrumentos	Alfa de Cronbach
	Autonomía: $\alpha_{\text{madre}}=0.873$ y $\alpha_{\text{padre}}= 0.858$.
P-PASS	: $\alpha_{\text{madre}}=0.83$ y $\alpha_{\text{padre}}= 0.82$.
	Control: $\alpha_{\text{madre}}=0.845$ y $\alpha_{\text{padre}}= 0.813$
PCS-YRS	$\alpha_{\text{madre}}=0.898$ y $\alpha_{\text{padre}}= 0.804$
	$\alpha_{\text{madre}}=0.920$ y $\alpha_{\text{padre}}= 0.879$
DAPCS	Dependencia: $\alpha_{\text{madre}}=0.804$ y $\alpha_{\text{padre}}= 0.769$
	Logro: $\alpha_{\text{madre}}=0.923$ y $\alpha_{\text{padre}}= 0.880$
La escala parental de metas orientadas al logro	$\alpha_{\text{madre}}=0.778$ y $\alpha_{\text{padre}}= 0.751$
AF5	$\alpha_{\text{adolescente}}=0.791$
	$\alpha_{\text{adolescente autonomía}}=0.782$
SRQ-L	$\alpha_{\text{adolescente control}}=0.813$
Escala de cuidado pro-sostenibilidad	$\alpha= 0.769$.

Fuente: Elaboración propia

Considerando el criterio de George y Mallery (2003): Coeficiente alfa $> .9$ excelente; $> .8$ bueno; $> .7$ aceptable; $> .6$ cuestionable; $> .5$ bajo; $< .5$ inaceptable, la valoración que merecen los datos es la siguiente:

- ***Perception Parental of Autonomy Support Scale, P-PASS.*** Para el Apoyo ($\alpha_{\text{madre}} = 0.84$ $\alpha_{\text{padre}}=0.85$) y, para el control psicológico, ($\alpha_{\text{madre}} = 0.82$; $\alpha_{\text{padre}} = 0.82$). Estos datos permiten inferir que la estructura factorial es buena al constructo teórico de la dimensión apoyo a la autonomía y control psicológico.
- ***Dependency-Oriented and Achievement-Oriented Psychological Control Scale (DAPCS).*** Los valores alfa en la aplicación del cuestionario final de adolescentes en esta investigación fueron para la dependencia $\alpha_{\text{madre}} = .72$ y $\alpha_{\text{padre}} = .70$; para el logro $\alpha_{\text{madre}} = .87$ y $\alpha_{\text{padre}} = .88$. Estos rangos de valores, de acuerdo a George y Mallery (2003) se evalúan como aceptables y buenos respectivamente.
- ***Psychological Control Scale (PCS-YSR).*** Las alfas de Cronbach de la escala en este estudio con el cuestionario final fueron buenos de acuerdo al siguiente detalle: tácticas de manipulación ($\alpha_{\text{madre}} = .72$ $\alpha_{\text{padre}} = .74$) y para la falta de respeto ($\alpha_{\text{madre}} = .77$; $\alpha_{\text{padre}} = .77$). Estos datos permiten inferir que la estructura factorial es buena al constructo teórico de control psicológico.
- ***AF5: Autoconcepto Forma 5.*** La consistencia interna de esta escala en el presente estudio es de: $\alpha = 0.81$. Este valor reporta una buena estructura multidimensional.
- ***Escala de Autorregulación del Aprendizaje (SRQL).*** La consistencia interna de la escala obtuvo en esta investigación coeficientes con rangos de: $\alpha = .75$ para el aprendizaje autónomo y $\alpha = .72$ para el aprendizaje controlado. También esta escala permite obtener un alfa de la escala completa que reporto: $\alpha = 0.79$. Estos valores de acuerdo a George y Mallery (2003) son aceptables para el constructo teórico de autorregulación del aprendizaje.
- ***Escala de Conducta Pro-sostenibilidad.*** Esta escala presentó una consistencia interna: $\alpha = .76$, rango aceptable de acuerdo al criterio de George y Mallery (2003).
- ***Parental Achievement Goals AGQ.*** Los valores de consistencia interna en los tres dominios fueron: $\alpha = .67$ en “metas orientadas al dominio de la tarea”; $\alpha = .75$ para “metas orientada al éxito en el resultado de la tarea”; y $\alpha = .78$ en el subdimensión “metas orientadas a la evitación del fracaso en la tarea”. De manera general, la consistencia es aceptable.

8.6. Técnicas aplicadas en el análisis estadístico de los datos

Concluida la recogida de datos, se abordó la codificación y la tabulación de los cuestionarios en la matriz de la base de datos creada para este fin en el programa estadístico SPSS 25. El proceso del cálculo estadístico se realizó en SPSS 25.

Con los resultados generales de los cuestionarios definitivos aplicados a los adolescentes y los progenitores, se procedió con el análisis estadístico de los datos. Para Bernal (2010) el análisis de los datos emplea métodos estadísticos que pueden ser descriptivos o inferenciales con la finalidad de describir los datos y características de la población o fenómeno en estudio. Para tal efecto, se realizaron los siguientes análisis descriptivos: frecuencia, medidas de tendencia central y desviación típica.

Para realizar los análisis estadísticos, se consideró la distribución de la muestra y el comportamiento no normal de los datos según la prueba Kolmogorov Smirnov con la corrección de Lilliefors- pues la media y la varianza poblacional son desconocidas (Keller et al., 1988, p. 558). Como se mencionó en párrafos anteriores, las variables no cumplen las condiciones de parametricidad; por tanto, se optó por utilizar las alternativas no paramétricas de distribución libre.

Los estadísticos no paramétricos calculados fueron variados y seleccionados en función de la escala de medida de las variables, por tanto, cada uno de los estadísticos que se explican a continuación no fueron aplicados exclusivamente para solventar un objetivo específico sino varios de ellos. Cada una de las herramientas estadísticas utilizadas para responder a los objetivos específicos se encuentran explicadas en cada uno los cuadros realizados (secciones: “Capítulo 9. Resultados I”, “Capítulo 10. Resultados II” y “Capítulo 11. Resultados III”).

De esta manera, para comparar dos grupos independientes –con respecto a las puntuaciones de una variable cuantitativa u ordinal- se utilizó el estadístico U de Mann Whitney; por otro lado, para comparar más de dos grupos independientes se utilizó el estadístico de Kruskal-Wallis. Estos estadísticos fueron útiles para determinar si existen diferencias en la medida de tendencia central entre dos o más muestras no apareadas, estas hacen referencia a que las observaciones de una muestra eran únicas y no podían ser parte de otra muestra con la que se estaba comparando.

En el caso de que se trate de comparar las puntuaciones entre dos grupos dependientes – dos muestras relacionadas- fue necesario utilizar el estadístico de Wilcoxon; así mismo, en el caso de que la intención sea comparar más de dos grupos dependientes –más de dos muestras relacionadas- se utilizó el estadístico de Friedman. Mencionamos que se aplicó la corrección de Bonferroni, en el caso de comparaciones múltiples, dado que el testeado de hipótesis simultáneas incrementa la probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo esta verdadera (Lasa et al., 2002). Estas pruebas estadísticas tenían como objetivo determinar si existen diferencias en la medida de tendencia central entre dos o más muestras apareadas. Estas muestras hacen referencia a que las observaciones eran las mismas en cada una de las muestras analizadas y comparadas.

En cuanto a los cruces de las variables cuantitativas –escala ordinal-, se consideró útil realizar un análisis relacional mediante el estadístico de correlación de Spearman, puesto que no se cumple con los supuestos paramétricos para la aplicación del estadístico de correlación de Pearson. Por último, para el caso de los cruces en donde se testeaba la dependencia o comparación entre grupos se calcularon los tamaños del efecto (d , η^2), pues además de identificar la evidencia estadística de diferencias entre grupos relacionados o no relacionados, también se calculó el tamaño o magnitud de dicho efecto (Cohen, 1981; 1988). Estos coeficientes fueron interpretados según lo descrito por Cohen (1988)¹⁰ y para el caso de correlaciones según Cohen (1922)¹¹.

En el análisis de los datos, también se consideraron las variables sociodemográficas de los adolescentes en cuanto a sexo, edad y tipología familiar. Con respecto a los progenitores se consideraron las variables referentes a estado civil, nivel de instrucción, situación laboral y jornada de trabajo, lo cual permitió caracterizar la población objeto de estudio.

¹⁰ $d < 0.2$ “sin efecto” (efecto insignificante), $0.2 \leq d < 0.5$ “efecto pequeño”, $0.5 \leq d < 0.8$ “efecto intermedio” y $0.8 \leq d$ “efecto grande”; $\eta^2 < 0.01$ “sin efecto” (efecto insignificante), $0.01 \leq \eta^2 < 0.06$ “efecto pequeño”, $0.06 \leq \eta^2 < 0.14$ “efecto intermedio” y $0.14 \leq \eta^2$ “efecto grande”

¹¹ $|\rho| < .3$ “correlación pequeña”, $0.3 \leq |\rho| < 0.5$ “correlación media” y $0.5 \leq |\rho|$ “correlación grande”

CAPÍTULO 9. RESULTADOS I: COMPORTAMIENTOS PRO-SOSTENIBILIDAD DE LOS ADOLESCENTES

9.1. Panorámica General

Este capítulo, junto con los dos siguientes, presenta los resultados obtenidos del proceso de análisis de los estadísticos descriptivos y correlacionales en esta tesis doctoral. En su conjunto los tres contribuyen al objetivo general: analizar la relación entre el modelo parental (las metas de logro parental, las prácticas parentales y los valores familiares de los progenitores) con los dos tipos de comportamientos que la familia tiene la función de promover en sus hijos e hijas; por una parte, la autorregulación del aprendizaje y, por otra, el autoconcepto. Ambos, según la hipótesis de esta investigación –confirmada por los resultados–, mantienen una correlación positiva con las conductas pro-sostenibilidad de los adolescentes.

En este primer capítulo de exposición de resultados, noveno de la tesis, se describen: el comportamiento pro-sostenibilidad de los adolescentes, los agentes socializadores que lo impulsan (escuela, familia, amigos y medios de comunicación), el tipo de familia que lo favorece, las conductas pro-sostenibilidad propiciadas por su influencia y los valores familiares que subyacen.

El siguiente capítulo se dedicará a exponer la relación entre, en primer lugar, las variables de la parentalidad y los comportamientos pro-sostenibilidad; y, en segundo lugar, la práctica parental y el desarrollo de la autonomía. Finalmente, el tercero de los tres capítulos describirá la autorregulación del aprendizaje y el autoconcepto, dos rasgos personales bajo la influencia de las metas de logro parental y asociados a los comportamientos pro-sostenibilidad de los adolescentes.

9.2. Características de los adolescentes y comportamientos pro-sostenibilidad

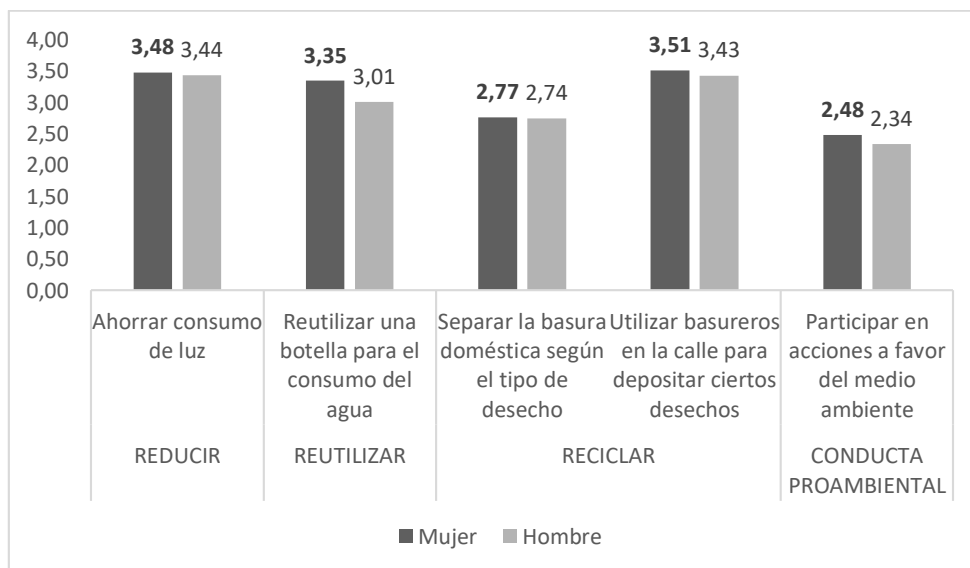
Los resultados revelan que las conductas más habituales de los adolescentes respecto a la regla de las 3R son: reciclar y reducir. Con menor frecuencia, participan en acciones pro-sostenibilidad ambiental (activismo). Por otra parte, se encontraron diferencias significativas entre edad y activismo, e, igualmente, entre el tipo de institución y las conductas de reciclaje.

Sin embargo, el tipo de familia y los comportamientos pro-sostenibilidad no presentaron diferencias significativas. Los resultados muestran que a medida que se incrementa el apoyo de los agentes socializadores aumentan las acciones de las 3R, destacándose la influencia de la familia y los valores familiares en el comportamiento pro-sostenibilidad de los adolescentes.

Las valoraciones asignadas por los adolescentes a las preguntas que exploran las conductas referentes a la regla de las 3R, tal como se recoge la figura 4, una vez aplicada la prueba de Friedman, difieren entre ellas ($X^2=1066.19$; $pvalor<.0001$). Igualmente, con la prueba de Wilcoxon se encontraron diferencias significativas en la comparación entre pares de variables ($pvalor <.0001$). Así, reducir (“ahorrar consumo de luz”) y reciclar (“separar la basura doméstica según el tipo de desecho”) tienen las mismas medidas de tendencia central y reflejan las conductas que se realizan con mayor frecuencia, tanto en el caso de los varones como de las mujeres participantes en este estudio. Así mismo, la conducta que con menor frecuencia realizan los adolescentes es “participar en acciones a favor del medio ambiente” y “separar la basura doméstica según el tipo de desecho”.

Adicionalmente, se consideró el sexo de los adolescentes y se encontraron diferencias significativas entre las respuestas de los varones y las mujeres en las siguientes conductas: a) reutilizar –“reutilizar una botella para el consumo del agua”- ($Z = -6.111$, $pvalor = .000$, $d = 0.4177$); b) reciclar –“utilizan basureros de la calle”- ($Z= -2.634$, $pvalor = .008$, $d = 0.10189$); y c) conductas pro-ambientales –“participar en acciones a favor del medio ambiente”- ($Z = -2.3712$, $pvalor = .018$, $d = 0.1451$).

Figura 4. *Comportamientos pro-sostenibilidad*



Fuente: Elaboración propia

9.2.1. Comportamiento, edad y activismo: relación entre variables

Los resultados que presentamos a continuación, resultan de la relación del comportamiento pro-sostenibilidad con las características de los adolescentes, donde se indican las diferencias según el sexo y la edad de los adolescentes.

Los datos correspondientes a la relación entre las conductas pro-sostenibilidad asociadas a la regla de las 3R y las características sociodemográficas de los adolescentes se ofrecen en la tabla 13. Estos análisis se realizaron con las pruebas de U de Mann Whitney –para las variables con dos niveles- y la prueba de Kruskal-Wallis –para las variables de más de dos niveles-.

Tabla 13. *Comportamiento, edad y activismo: relación entre variables*

Características de los adolescentes		(Comportamientos pro-sostenibilidad)						Total
		Regla de las 3R						
		Reducir	Reutilizar	Reciclar		Activismo	3R	
Ahorrar consumo de luz	Reutilizar una botella para el consumo del agua	Separar la basura doméstica	Utilizar basureros en la calle	Participar en acciones a favor del medio ambiente				
Edad	Edad 14-16	M	3.46	3.20	2.78	3.50	2.46*	15.40*
		D.T.	(.6)	(.8)	(1.0)	(.8)	(1.0)	(2.4)
	Edad 17-18	M	3.45	3.13	2.71	3.41	2.31	15.00
		D.T.	(.6)	(.8)	(1.0)	(.8)	(1.0)	(2.5)
Tipo de establecimiento Educativo	Público	M	3.45	3.16	2.64	3.36	2.45	15.07
		D.T.	(.6)	(.8)	(.9)	(.8)	(1.0)	(2.5)
	Privado	M	3.47	3.18	2.86**	3.57***	2.37	15.44
		D.T.	(.6)	(.9)	(1.0)	(.7)	(1.0)	(2.4)
Pertenencia a Movimiento ambientalista	Si	M	3.66*	3.26	2.82	3.58	3.05***	16.37**
		D.T.	(.6)	(.9)	(.9)	(.8)	(1.1)	(2.2)
	No	M	3.45	3.17	2.75	3.46	2.38	15.22
		D.T.	(.6)	(.8)	(1.0)	(.8)	(1.0)	(2.4)

Nota: *** significativa al nivel .001, ** significativa al nivel .01, * significativa al nivel .05; M=media, D.T.=desviación típica.

Fuente: Elaboración propia

Se presentaron diferencias significativas entre dos categorías -edad y activismo ($Z=-2.384$, $p = .01712$, $d = .15$)- y los comportamientos en la regla de las 3R ($Z = -2.313$, $p = .02072$, $d = .16$), en ambos casos con efectos pequeños. Hallamos que los adolescentes entre 14-16 años de edad presentaban puntuaciones mayores en “Activismo” y en las 3R en comparación con los y las adolescentes de 17-18 años de edad.

Se encontraron puntuaciones mayores en “participar en acciones pro-ambientales” y en “pertenecer a un movimiento ambientalista”. Esta última conducta resultó tener diferencias significativas en las puntuaciones de “reducir” ($Z=-2.473$, $p=.01341$, $d=0.35$) –efecto cercano

al intermedio-, Activismo ($Z = -4.049$, $p=.00005$, $d=0.6373$) –efecto por encima del intermedio- y 3R ($Z = -3.146$, $p=.00165$, $d=0.50$) –efecto intermedio-. Es importante mencionar el gran efecto positivo que tiene el pertenecer a un movimiento ambientalista en las puntuaciones de las 3R.

Adicionalmente, se halló que el tipo de las instituciones educativas presentó diferencias significativas en las dos puntuaciones de las conductas de reciclar ($Z_1=-3.353$, $p=.00079$, $d=0.23$; $Z_2=-3.829$, $p=.00012$, $d=0.28$), ambos con un efecto pequeño. Los adolescentes de establecimientos privados presentaban mayores puntajes en ambas conductas de “reciclar” (separar basuras y utilizar basureos) en relación a los adolescentes de las instituciones educativas públicas. Cabe señalar que el Activismo del adolescente presenta variabilidad según las características de: edad, ser activista social y ambientalista, y pertenencia a un tipo de sostenimiento de las instituciones educativas.

9.2.2. Comportamiento, activismo y tipo de familia: relación entre variables

Respecto al tipo de familia que se corresponde con los comportamientos pro-sostenibilidad de los adolescentes, en la tabla 14, los resultados no presentan diferencias significativas entre el tipo de familia y los comportamientos de las 3R y el activismo. No obstante rescatamos que los adolescentes que pertenecen a una familia monoparental presentan puntuaciones más altas en reducir, reciclar (utilizar basureros en la calle) y ser activistas. En el escenario de la diversidad familiar, el padre de este tipo de familia, al ser la figura responsable en la crianza familiar, está muy presente e implicado en el desarrollo de sus hijos, lo que sugiere que promover hábitos de las 3R en sus hijos e hijas podría ser una de las funciones asumidas en su rol parental.

Tabla 14. *Comportamiento, activismo y tipo de familia: relación entre variables*

Tipo de familia		Regla de las 3R					Total
		Comportamientos de los adolescentes				Activismo	
		Reducir	Reutilizar	Reciclar			Participar en acciones a favor del medio ambiente
Ahorrar consumo de luz	Reutilizar una botella para el consumo del agua	Separar la basura doméstica	Utilizar basureros en la calle				
F. nuclear	M	3.42	3.14	2.82	3.50	2.41	15.29
	D.T.	(.6)	(.9)	(1.0)	(.7)	(.9)	(2.3)
F. extendida	M	3.47	3.11	2.63	3.39	2.40	15.00
	D.T.	(.6)	(.8)	(1.0)	(.8)	(1.0)	(2.6)
F. reconstituida	M	3.48	3.27	2.70	3.47	2.48	15.40
	D.T.	(.5)	(.8)	(.9)	(.8)	(1.1)	(2.3)
F. monomarental	M	3.52	3.26	2.76	3.45	2.35	15.35
	D.T.	(.6)	(.8)	(1.0)	(.9)	(1.0)	(2.6)
F. monoparental	M	3.68	3.26	2.32	3.63	2.84	15.74
	D.T.	(.5)	(.7)	(1.2)	(.6)	(1.0)	(2.4)

Nota: *** significativa al nivel .001, ** significativa al nivel .01, * significativa al nivel .05; M=media, D.T.=desviación típica.

Fuente: Elaboración propia

9.3. Agentes socializadores y desarrollo de comportamientos pro-sostenibilidad

Como hemos mencionado en el capítulo sexto, la Teoría de la Autodeterminación señala que la internalización es un proceso central de la socialización en la infancia y que continua a lo largo de la vida; esto implica que la regulación externa de los agentes socializadores contribuye gradualmente en el desarrollo de sí mismo hasta que llegue a constituirse (Stover et al., 2017). En este sentido, consideramos que los agentes socializadores tienen una importante labor en la formación de conductas pro-ambientales en los adolescentes para que asuman la preservación de la vida y de los ecosistemas.

9.3.1. Escuela, familia, medios y amigos. ¿Agentes pro-sostenibilidad?

Los agentes socializadores resultaron estar relacionados significativa y positivamente con las puntuaciones en las prácticas de cuidado pro-ambiental –ver tabla 15-. Cabe destacar que la familia posee una correlación de Spearman más alta en comparación con los otros agentes de socialización ($\rho=.372$, $p=.00001$). Y, también que la familia mostró una mayor correlación con “separar la basura doméstica según el tipo de desecho” ($\rho=.254$, $p=.00001$). Por su parte, la “escuela” posee el menor coeficiente de correlación con respecto a las prácticas de cuidado ambiental ($\rho=.186$, $p=.00001$).

Tabla 15. *Escuela, familia, medios y amigos: ¿Agentes pro-sostenibilidad?*

Comportamientos Regla de las 3R	Conductas	Agentes socializadores			
		Escuela	Familia	Medios	Amigos
Reducir	Ahorrar consumo de luz	.140***	.242***	.154***	.162***
Reutilizar	Reutilizar una botella para el consumo del agua	.100**	.226***	.113***	.137***
Reciclar	Separar la basura doméstica según el tipo de desecho	.089**	.254***	.093**	.177***
	Utilizar basureros en la calle para depositar ciertos desechos	.109***	.165***	.123***	.134***
Activismo	Participar en acciones a favor del medio ambiente	.109***	.189***	.130***	.215***
	Comportamientos de cuidado ambiental	.186***	.372***	.213***	.298***

Nota: *** significativa al nivel .001, ** significativa al nivel .01, * significativa al nivel .05

Fuente: Elaboración propia

Se aprecia que, de los agentes socializantes, la escuela presenta una relación menor que los otros agentes; de ello derivamos que la connotación informativa que asume la escuela en el ámbito de la educación ambiental podría explicar estos resultados, en tanto que los adolescentes reconocen en mayor medida la influencia de su familia. Así mismo, los datos muestran que a medida que se incrementa el apoyo de los agentes socializadores se incrementan las acciones coherentes con la regla de las 3R; y la intensidad de esta relación será mayor cuando el apoyo provenga de la “familia” –a excepción del ‘activismo’ que está más correlacionado con el apoyo de los “amigos”-.

Este resultado corrobora que la familia es un agente educativo. En este escenario, donde se inician los primeros aprendizajes de los menores y el lugar de los primeros contactos sociales, los resultados del estudio avalan el papel de la familia como un agente principal de cambio por la sostenibilidad.

9.3.2. Familia y comportamientos pro-sostenibilidad

La relación entre la familia y las conductas de las 3R se recoge en la tabla 16, donde se observan relaciones significativas en todos los coeficientes de correlación de Spearman.

Tabla 16. *La familia y comportamientos pro-sostenibilidad*

Regla de las 3R		Influencia de la familia		
		Reducir	Reutilizar	Reciclaje
Reducir	Ahorrar consumo de luz	.197***	.189***	.189***
Reutilizar	Reutilizar una botella para el consumo del agua	.081**	.243***	.224***
Reciclar	Separar la basura doméstica según el tipo de desecho	.066*	.218***	.312***
	Utilizar basureros en la calle para depositar ciertos desechos	.098**	.128***	.155***
Activismo	Participar en acciones a favor del medio ambiente	.125***	.165***	.151***

Nota: *** significativa al nivel .001, ** significativa al nivel .01, * significativa al nivel .05

Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran que, en la conducta de las 3R "Reducir", la acción "ahorrar consumo de luz" se correlaciona en mayor medida ($\rho = .197$, $p = .00001$) con la influencia de la familia. En el caso de la conducta "Reutilizar", la acción "reutilizar una botella para el consumo del agua" se correlaciona en mayor medida ($\rho = .243$, $p = .00001$) que las restantes. Las conductas del reciclaje: "separar la basura doméstica según el tipo de desecho" ($\rho = .312$, $p = .00001$) y "utilizar basureros en la calle para depositar ciertos desechos" son las conductas en las que influye la familia ($\rho = .155$, $p = .00001$).

Cabe indicar que cuando los adolescentes reconocen en mayor medida la influencia de su familia, las conductas de las 3R se incrementan. Podemos señalar que las variables que definen la influencia de la familia, entre otros aspectos, señalan que es el primer escenario de aprendizaje. Puede ser un entorno cálido, íntimo y apoyador del desarrollo personal de los

menores, que favorezca la satisfacción de sus necesidades de autonomía, competencia y pertenencia. De esta manera, la familia como un agente de socialización primario en el desarrollo de los hijos e hijas, puede contribuir significativamente en la promoción de conductas sostenibles para la consecución de los ODS.

9.3.3. Valores familiares

Respecto a los valores familiares asociados, las correlaciones entre los valores de sus progenitores percibidos por los adolescentes y las conductas pro-sostenibilidad se presentan en la tabla 17.

Tabla 17. *Valores familiares*

Valores familiares	Conductas pro-sostenibilidad	Reducir	Reutilizar	Reciclar		Activismo	
		Ahorrar consumo de luz	Reutilizar una botella	Separar la basura doméstica	Utilizar basureros en la	Participar en acciones pro-sostenibilidad	
Madre	Honestidad	.070*	.088**	.034	.022	.085**	.020
	Paz	.139**	.129**	.092**	.070*	.050	.088**
	Esfuerzo	.073*	.015	.099**	.045	.035	.003
	Éxito	.074*	.043	.030	.049	.045	.062*
	Tolerancia	.104**	.061*	.082**	.061*	.076*	.063*
	Diálogo	.072*	.081**	.036	.048	.052	.030
	Obediencia	.018	.028	.065*	-.004	-.011	.027
	Ayuda a los/las demás	.126**	.120**	.108**	.068*	.072*	.060
	Respeto	.059	.040	.054	.052	.041	.023
	Libertad	.096**	.048	.094**	.052	.019	.080*
Padre	Honestidad	.051	.062	.033	.046	.059	-.006
	Paz	.122**	.110**	.065	.045	.016	.109**
	Esfuerzo	.017	-.014	.073*	-.022	.027	-.005
	Éxito	-.015	-.015	.003	.009	.004	-.031
	Tolerancia	.103**	.052	.090**	.047	.027	.091**
	Diálogo	.055	.073*	.028	.029	.025	.031
	Obediencia	-.004	.016	.055	.021	.008	-.041
	Ayuda a los/las demás	.039	.043	.086*	-.023	.032	.036
	Respeto	.025	.060	.040	.029	.013	.000
	Libertad	.074*	.036	.081*	.024	.002	.059

Nota: *** significativa al nivel .001, ** significativa al nivel .01, * significativa al nivel .05

Fuente: Elaboración propia

Las madres informan correlaciones positivas significativas, en casi todos los valores, con la conducta general pro-sostenibilidad, siendo la “paz” el valor con el coeficiente de correlación más alto ($\rho = .139$, $p = .00001$) y la “honestidad” el más bajo ($\rho = .07$, $p = .0227$). Cabe esperar que mientras se incrementen las puntuaciones en “valores familiares” de las madres, se incrementarán las “conductas de las 3R”. Para el caso de los padres se aprecia que existen pocas correlaciones significativas con respecto a las conductas generales pro-sostenibilidad, siendo la “paz” el valor con mayor correlación positiva ($\rho = .122$, $p = .0004$) y “libertad” la menor correlación ($\rho = .074$, $p = .03441$).

Se destaca que todas las correlaciones significativas resultaron ser positivas, por lo cual podríamos decir que a medida que se incrementen los “valores” de los padres, se incrementarán las “conductas pro-sostenibilidad”. La importancia concedida por los progenitores a los valores familiares, podría favorecer acciones vinculadas a las competencias para la sostenibilidad, de tal manera que es probable que se potencien conductas activas a favor del medio ambiente.

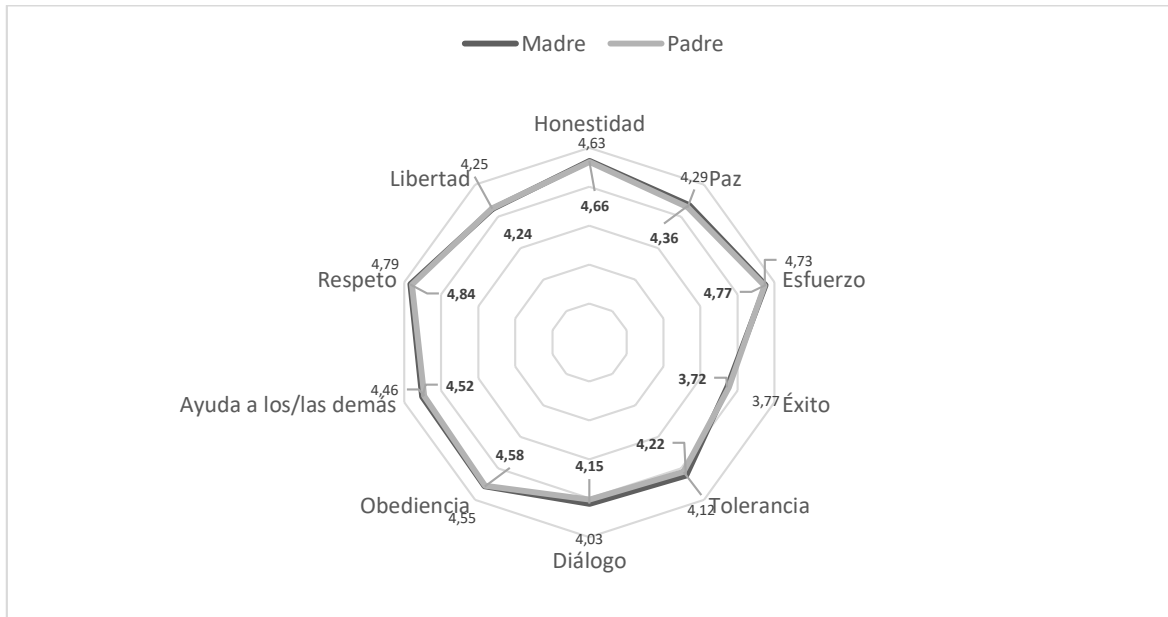
Como hemos señalado en los capítulos teóricos, la familia es un agente de socialización ambiental importante que transmite a su prole valores sociales, los mismos que favorecen que los adolescentes desarrollen una relación ética y de cuidado con la naturaleza como generadora de vida.

En esta dirección, los datos de la figura 5 muestran que los valores familiares percibidos por los adolescentes -con mayor puntuación- se sesgan hacia el respeto, esfuerzo y honestidad, tanto en las madres ($M_{m,r} = 4.84$, $D.T._{m,r} = 0.45$; $M_{m,e} = 4.77$, $D.T._{m,e} = 0.49$; $M_{m,h} = 4.66$, $D.T._{m,r} = 0.62$) como en los padres ($M_{p,r} = 4.79$, $D.T._{p,r} = 0.58$; $M_{p,e} = 4.73$, $D.T._{p,e} = 0.58$; $M_{p,h} = 4.63$, $D.T._{p,r} = 0.69$).

Por otro lado, los valores que menos puntúan son el dialogo y el éxito, para ambos progenitores ($M_{m,d} = 3.72$, $D.T._{m,d} = 1.16$; $M_{m,ex} = 4.15$, $D.T._{m,ex} = 1$; $M_{p,d} = 3.77$, $D.T._{p,d} = 1.18$; $M_{p,ex} = 4.03$, $D.T._{p,ex} = 1.1$).

De los tres valores con mayor puntuación, se encontraron diferencias significativas –según la prueba Wilcoxon- entre madres y padres en el valor correspondiente a respeto ($Z = -2.025$, $p = .042832$, $d = 0.11$), siendo las madres las que mejores puntuaciones presentan en relación con los padres.

Figura 5. Valores familiares percibidos por los adolescentes



Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 10. RESULTADOS III: PRÁCTICA PARENTAL, DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA, COMPORTAMIENTOS PRO-SOSTENIBILIDAD DE LOS ADOLESCENTES

En este capítulo se presentan los resultados de los análisis sobre la práctica parental que, siguiendo la Teoría de la Autodeterminación -descrita en el capítulo correspondiente-, facilitan y/o obstaculizan las condiciones bajo las cuales los hijos e hijas pueden desarrollar un sentido de autonomía, competencia y vinculación. Se presentan articulados en tres subapartados; en primer lugar, el ‘apoyo a la autonomía’ *versus* el ‘control psicológico’ y, a continuación, la relación de ambas variables con la ‘autorregulación del aprendizaje’ y las ‘conductas pro-ambientales’ de los adolescentes. El capítulo se cierra con las asociaciones que la investigación arroja entre las metas de logro parental con dichas variables, así como con la conducta pro-sostenibilidad de los adolescentes.

10.1. Apoyo a la autonomía versus control psicológico

Recordemos que el apoyo a la autonomía es una práctica parental que orienta a los hijos e hijas a pensar de manera propia para que asuman decisiones autónomas. A continuación presentamos los hallazgos del *apoyo a la autonomía* obtenidos mediante la aplicación del PPASS (Perception Parental of Autonomy Support Scale, Mageau et al., 2015), uno de los instrumentos utilizados en la investigación.

10.1.1. Apoyo a la autonomía

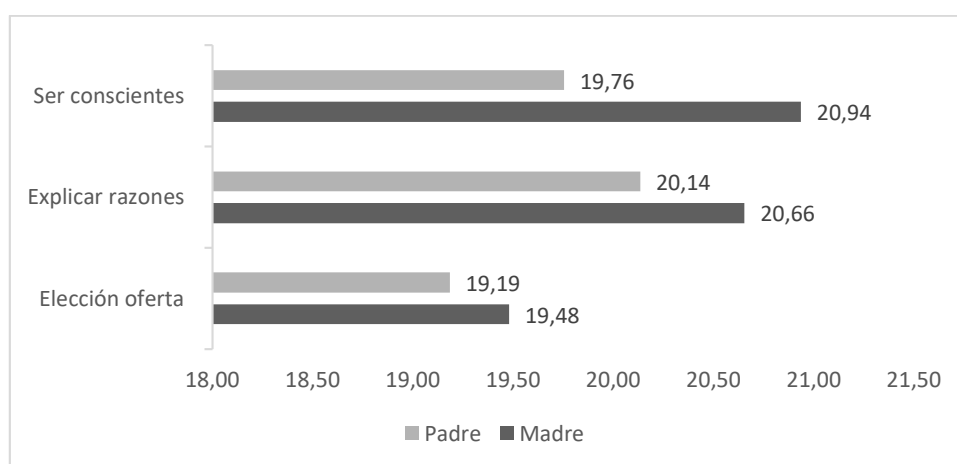
A partir de la prueba de Friedman, se encontraron las diferencias significativas entre las tres dimensiones de la escala de apoyo, tanto en madres ($X^2 = 86.616$, $p = .00001$) como en padres ($X^2 = 26.458$, $p = .00001$) –ver figura 6-. También se pudo observar que en todas las dimensiones del ‘apoyo a la autonomía’ los valores son mayores en las madres, para lo cual, se contrastaron las puntuaciones entre varones y mujeres por cada una de las escalas de apoyo, mediante la prueba de Wilcoxon.

Se encontraron diferencias significativas en “elección de oferta en ciertos límites” ($Z = -3.02$, $p = .00252$, $d = 0.07$), “explicar razones detrás de las demandas, reglas y límites” ($Z = -6.269$,

$p=.00001$, $d=0.16$) y “ser consciente de aceptar y reconocer los sentimientos del niño” ($Z=-8.021$, $p=.00001$, $d=0.24$).

Se destaca que las tres subdimensiones del apoyo a la autonomía presentan una mayor puntuación para las madres. Cabe indicar que tradicionalmente, en el Ecuador, las madres están más presentes e involucradas en el desarrollo de los menores y adolescentes, lo que podría explicar la valoración que reciben.

Figura 6. Apoyo a la autonomía según sexo de los progenitores (PPASS)



Fuente: Elaboración propia

10.1.2. Control Psicológico

El *control psicológico*, como anteriormente se ha mencionado, es una práctica parental que puede frustrar el desarrollo de la autonomía en los menores y adolescentes puesto que interfiere en los pensamientos y sentimientos de los hijos e hijas.

A continuación, se presentan los hallazgos encontrados en la escala del PPASS que valora: la amenaza al castigo, inducción a la culpa y fomento de objetivos de rendimiento. Seguidamente, se exponen los resultados de la escala PCS-YRS, que mide la manipulación y falta de respeto y, finalmente, se reportan los hallazgos del control psicológico orientando a la dependencia y al logro, explorado por la escala del DAPCS.

10.1.2.1. Control Psicológico (PPASS)

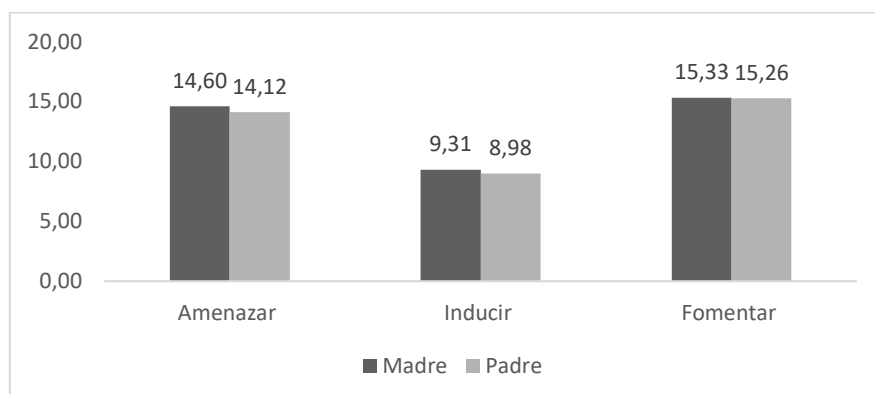
En la figura 7, se aprecian diferencias significativas entre las tres dimensiones del ‘control psicológico’ recién mencionadas, tanto en las madres ($X^2 = 716.54$, $p = .00001$) como en los padres ($X^2 = 582.228$, $p = .00001$).

“Fomentar objetivos de rendimiento” es la práctica de control psicológico que tiene la mayor puntuación ($M_{m.f} = 15.33$, $D.T_{m.f} = 6.20$; $M_{p.f} = 15.26$, $D.T_{p.f} = 6.12$). También es la que se diferencia [significativamente, según la prueba de Wilcoxon, con corrección Bonferroni] de “amenazar con castigar” e “inducir a la culpa”, tanto en el caso de las madres ($Z_{m.F.A.} = -3.863$, $p = .0001$; $Z_{m.F.I.} = -22.907$, $p = .00001$) como de los padres ($Z_{p.F.A.} = -5.102$, $p = .00001$; $Z_{p.F.I.} = -20.881$, $p = .00001$).

Al contrastar cada una de las tres dimensiones según el sexo de los progenitores, mediante la prueba de Wilcoxon, se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones de “amenazar” ($Z = -3.961$, $p = .00007$, $d = 0.12$), “inducir” ($Z = -3.946$, $p = .00008$, $d = 0.1$) y “fomentar objetivos de rendimiento” ($Z = -2.378$, $p = .017$, $d = 0.02$). De esta manera podemos decir que, tanto en madres como en padres, la práctica “Fomentar objetivos de rendimiento” se destaca entre las tres manifestaciones de control psicológico. Podemos derivar que ambos progenitores presionan psicológicamente a sus hijos para que en el cumplimiento de las tareas demuestren ser más competentes que otras personas.

Así mismo, los resultados arrojan que, a pesar de encontrar diferencias significativas entre las puntuaciones según el sexo, el tamaño del efecto es pequeño, sugiriendo una diferencia poco apreciable entre las puntuaciones. Este resultado nos lleva a interpretar que existe una consistencia interparental -entre padres y madres- en las manifestaciones de control psicológico; es decir, esta práctica parental se fortifica porque ambos padres la realizan.

Figura 7. Control psicológico por sexo de los progenitores (PPASS)



Fuente: Elaboración propia

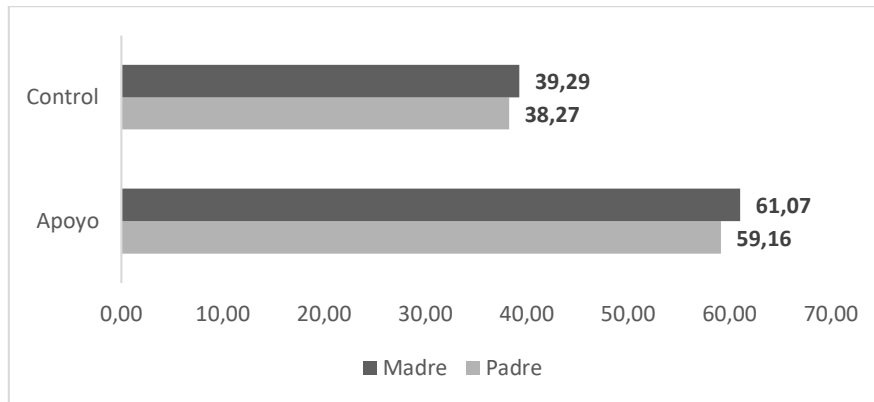
Por otra parte, la escala del PPASS explora ‘el apoyo a la autonomía’ y ‘el control psicológico’ en los progenitores. En este sentido mencionamos que los hijos e hijas perciben de sus progenitores estas dos dimensiones parentales. Esta idea se corrobora en los hallazgos presentados en la figura 8, donde se aprecian los puntajes promedios referentes al ‘apoyo a la autonomía’ y al ‘control psicológico’. En las madres y en los padres se observan diferencias significativas entre ambas dimensiones ($Z=-22.108$, $p=.00001$, $d=1.02$); ($Z=-19.346$, $p=.00001$, $d=0.997$), con un tamaño del efecto grande.

En cuanto a las puntuaciones del ‘control psicológico’ según el sexo del progenitor, se encontró una diferencia significativa ($Z=-4.131$, $p=.00001$, $d=0.12$), con un menor tamaño del efecto, *siendo mayor el promedio en las madres* ($X_{m.c.}=39.29$, $D.T._{m.c.}=13.89$). Y también en ‘el apoyo a la autonomía’ se encontró una diferencia significativa entre las puntuaciones según el sexo ($Z=-7.2$, $p=.00001$, $d=0.2$), con un menor tamaño del efecto, *siendo mayor el puntaje en las madres* ($X_{m.a.}=61.07$, $D.T._{m.a.}=13.28$).

De esta manera, el ‘apoyo a la autonomía’ es la dimensión parental que se destaca sobre el ‘control psicológico’, tanto en madres como en padres, mientras que el ‘control psicológico’ reportó una mayor puntuación en la madre. Cabe indicar que Ecuador, contexto de estudio de esta investigación, es una cultura con orientación colectivista que privilegia la obediencia a la

norma familiar (Schvaneveldt, 2014). Es decir, las madres, al ser la figura más cercana en la crianza de los hijos, reproducen esta práctica cultural.

Figura 8. Apoyo a la autonomía y control psicológico según sexo de los progenitores (PPASS)



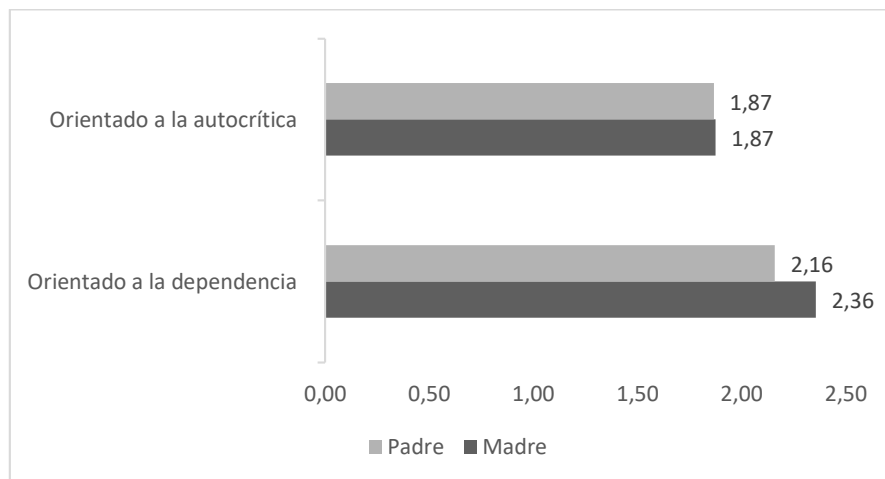
Fuente: Elaboración propia

10.1.2.2. Control Psicológico (DAPCS)

Los datos sobre el control psicológico “orientado a la dependencia” percibido por los adolescentes, se describen en la figura 9. A partir de la prueba de Wilcoxon se obtuvieron las puntuaciones promedio más altas en la práctica de control psicológico, tanto en madres ($M_{m.o.d}=2.36$, $D.T._{m.o.d}=0.768$, $Z=-17.497$, $p=.00001$, $d=0.59$) como en padres ($M_{p.o.d}=2.16$, $D.T._{p.o.d}=0.708$, $Z=-11.211$, $p=.00001$, $d=0.37$).

En las puntuaciones según el sexo, se encontraron diferencias significativas únicamente en “orientado a la dependencia” ($Z=-11.427$, $p=.00001$, $d=0.45$). De esta manera se destaca que, desde la percepción de los adolescentes, tanto las madres como los padres manifiestan más el control psicológico “orientado a la dependencia” (ejemplo: me culpa de que ya no quiera volver a hacer cosas que solíamos disfrutar juntos; interfiere en mis problemas, incluso cuando prefiero resolverlos por mí mismo), siendo las madres las que manifiestan esta forma de control psicológico con mayor frecuencia que los padres. Este resultado corrobora que las madres son percibidas como más controladoras que los padres.

Figura 9. Control psicológico por sexo de los progenitores (DAPCS)



Fuente: Elaboración propia

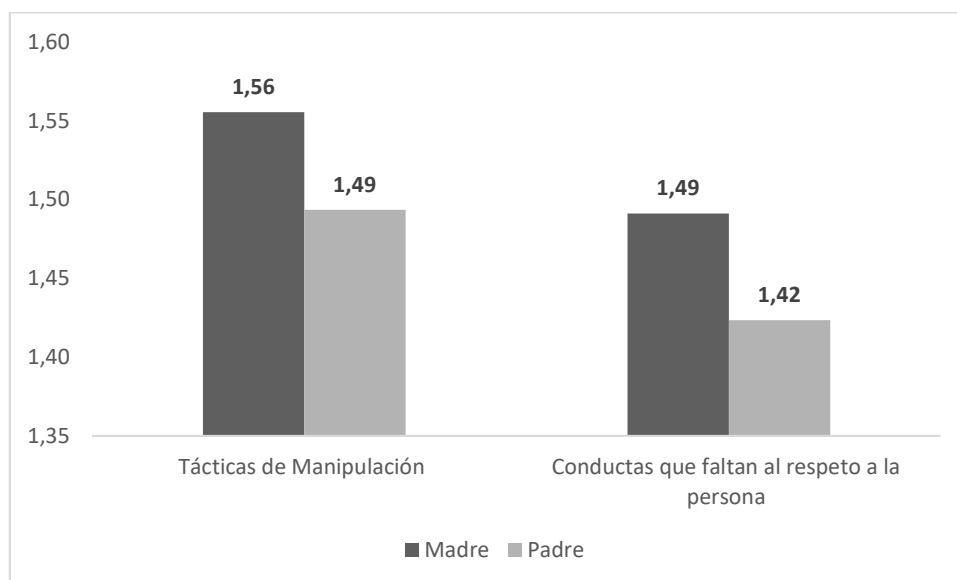
10.1.2.3. Control Psicológico (PCS-YRS)

Dos manifestaciones del control psicológico, la manipulación y la falta de respeto, presentaron diferencias significativas, tanto en las puntuaciones de las madres como de los padres. La manipulación ($M_{m.tm} = 1.56$, $=D.T._{m.tm} = 0.39$, $Z = -7.041$, $p = .00001$, $d = 0.19$; $M_{p.tm} = 1.49$, $D.T._{p.tm} = 0.4$, $Z = -6.815$, $p = .00001$, $d = 0.22$) es la que destaca entre las manifestaciones de control psicológico – ver figura 10 -.

Por otro lado, al comparar las puntuaciones según el sexo, las madres obtuvieron promedios mayores en comparación con los padres, tanto en ‘manipulación’ ($Z = -4.293$, $p = .00001$, $d = 0.18$) como en ‘conductas que faltan al respeto a la persona’ ($Z = -5.523$, $p = .00001$, $d = 0.20$).

Según estos datos la ‘manipulación’ (ejemplo: siempre intenta cambiar cómo me siento o pienso respecto a las cosas; a menudo me interrumpe) es la manifestación de control psicológico más utilizada, tanto en madres, como en padres, si bien son las madres las que utilizan estas tácticas con mayor frecuencia. Todos estos análisis se realizaron mediante la prueba de Wilcoxon.

Figura 10. Control psicológico por sexo de los progenitores (PSC-YRS)



Fuente: Elaboración propia

10.2. Apoyo a la autonomía-control psicológico parental según características de los progenitores

La práctica parental se configura en la interacción con el contexto y está muy relacionada, en este caso específico, con las características de los progenitores. Desde esta perspectiva, el nivel de estudios de los progenitores, como una variable sociodemográfica, se relaciona con la motivación de los padres para mediar las expresiones de apoyo a la autonomía y el control psicológico (Mageau et al., 2016).

Los datos correspondientes a la relación entre el ‘apoyo a la autonomía’, el ‘control psicológico’ y el ‘nivel de estudios de los progenitores’ se ofrecen en la tabla 18. En el caso de las madres, se observan diferencias significativas respecto a los padres, tanto en el apoyo a la autonomía como en el control psicológico; y también se aprecian tamaños del efecto que bordean los valores intermedios ($\eta^2_{m.a} = .02$; $\eta^2_{m.c} = .01$; $\eta^2_{m.t.m} = .02$; $\eta^2_{m.c.f.r} = .01$; $\eta^2_{m.o.d} = .064$; $\eta^2_{m.o.a} = .03$), siendo la puntuación de la manifestación de control psicológico “orientado a la dependencia” la que varía en mayor medida según el nivel de estudios.

Los padres mostraron diferencias significativas en la mayoría de las dimensiones de apoyo y control psicológico, a excepción de ‘tácticas de Manipulación’ ($X^2 = 2.99$, $p = .224$) y ‘conductas

que faltan al respeto a la persona' ($X^2 = 4.85$, $p = .088$), con tamaños del efecto cercanos a valores intermedios ($\eta^2_{m.a} = .025$; $\eta^2_{m.c} = .02$; $\eta^2_{m.o.d} = .034$; $\eta^2_{m.o.a} = .01$). Se destacaba, al igual que en las madres, la puntuación de control 'orientado a la dependencia'.

Estos datos analizados a través de la prueba de Kruskal-Wallis nos permitieron evidenciar que, tanto en madres como en padres, los puntajes promedio mayores de 'apoyo a la autonomía' se ubican en los más altos niveles de estudio. Por el contrario, las puntuaciones altas del 'control psicológico' se sitúan en el más bajo nivel de estudios.

Cabe indicar que, a criterio de Neidhöfer et al. (2018), el nivel educativo de padres y madres es la variable con mayor poder predictivo para el desarrollo de los menores y adolescentes. Destacamos que la educación tiene una importancia fundamental como catalizador del desarrollo de las personas y de la sociedad.

Tabla 18. *Apoyo-control parental según sexo y nivel de estudios de los progenitores*

Sexo	Nivel de estudios		Apoyo	Control	Tácticas de Manipulación	Conductas que faltan al respeto a la persona	Orientado a la dependencia	Orientado al logro
Madre	Educación básica	Media	58.56	41.16**	1.6*	1.56**	2.6***	2.05***
		D.T.	(13,77)	(14,23)	(,40)	(,42)	(,77)	(,89)
	Bachillerato	Media	62.42	38.44	1.55	1.49	2.29	1.79
		D.T.	(12,22)	(13,73)	(,41)	(,39)	(,74)	(,81)
	Universidad	Media	62.53***	37.69	1.52	1.45	2.13	1.78
		D.T.	(13,44)	(13,28)	(,38)	(,38)	(,73)	(,82)
Padre	Educación básica	Media	56.78	41**	1.53	1.46	2.31***	1.97**
		D.T.	(13,03)	(13,79)	(,42)	(,38)	(,69)	(,83)
	Bachillerato	Media	60.06	37.44	1.48	1.44	2.18	1.9
		D.T.	(13,64)	(13,75)	(,41)	(,39)	(,74)	(,90)
	Universidad	Media	61.73***	36.9	1.5	1.4	1.98	1.77
		D.T.	(13,61)	(13,07)	(,38)	(,37)	(,66)	(,81)

Nota: *** significativa al nivel .001, ** significativa al nivel .01, * significativa al nivel .05

Fuente: Elaboración propia

Otras características de los progenitores –ver tabla 19- no presentan correlaciones estadísticamente significativas con las metas de logro parental, excepto en el caso del ‘nivel de estudios’ y las metas: “‘éxito en la tarea’ ($X^2_m = 35.4$, $p = .00001$, $\eta^2 = .0034$; $X^2_p = 12.9$, $p = .0048$, $\eta^2 = .014$) y ‘evitación del fracaso’ ($X^2_m = 40.8$, $p = .00001$, $\eta^2 = .04$; $X^2_p = 28.04$, $p = .00001$, $\eta^2 = .0345$), tanto en los padres como en las madres.

Las puntuaciones de estas metas difieren según el nivel de estudios de los progenitores, con un tamaño del efecto pequeño (η^2) para todos los casos. Sin embargo, los valores bajos muestran que las diferencias encontradas están ligadas fuertemente al nivel de estudios y es muy poco probable que se deban al azar. Es decir, las puntuaciones más altas en las metas parentales de ‘éxito en la tarea’ -excelencia competitiva- y ‘evitación del fracaso’ -evitar sentimientos de inferioridad en los hijos e hijas- están asociadas a un bajo nivel de estudios de los progenitores.

Cabe precisar que dos de las metas de logro parental, ‘éxito en la tarea’ y ‘evitación del fracaso’, están asociadas a una motivación extrínseca, la misma que se orientan hacia logros externos, como el estatus y la fama, y no se articula al crecimiento personal y académico. Inferimos que el predominio de dichas metas parentales con una orientación extrínseca podría explicar su relación con el bajo nivel de estudios. El análisis de la puntuación del tamaño de los efectos se realizó a través de la prueba de Kruskal-Wallis y de sus tamaños del efecto (Portney, 2020).

Tabla 19. Metas de logro parental según sexo y otros rasgos de los progenitores

Características de los progenitores			Madre			Padre		
			Metas de logro parental			Metas de logro parental		
			Dominio	Éxito en la tarea	Evitación	Dominio	Éxito en la tarea	Evitación
Estado Civil	Soltero	M	6.38	5.82	2.57	6.36	5.82	2.32
		D.T	(.90)	(1.12)	(1.62)	(1.14)	(1.34)	(1.30)
	Casado o unión libre	M	6.39	5.79	2.57	6.42	5.94	2.65
		D.T	(.79)	(1.15)	(1.59)	(.78)	(1.06)	(1.60)
	Divorciado o separado	M	6.44	5.71	2.40	6.61	6.00	2.57
		D.T	(.86)	(1.18)	(1.47)	(.60)	(.84)	(1.54)
Viudo	M	6.57	5.36	2.49	6.17	5.38	3.88	
	D.T	(.52)	(1.57)	(1.48)	(.24)	(.18)	(.18)	
Situación laboral	Empleado	M	6.39	5.74	2.54	6.44	5.94	2.61
		D.T	(.81)	(1.16)	(1.55)	(.79)	(1.07)	(1.58)
	Jubilado	M	5.97	5.45	2.38	6.51	6.42	3.03
		D.T	(1.43)	(1.47)	(1.67)	(.63)	(.54)	(1.62)
	Desempleado	M	6.45	5.85	2.56	6.32	5.72	3.06
		D.T	(.75)	(1.15)	(1.62)	(.76)	(1.07)	(1.75)
Horas de trabajo	1-7 horas	M	6.43	5.86	2.41	6.49	6.05	2.14
		D.T	(.69)	(1.11)	(1.51)	(.72)	(.96)	(1.41)
	8 horas	M	6.41	5.70	2.57	6.40	5.91	2.63
		D.T	(.81)	(1.21)	(1.54)	(.79)	(1.04)	(1.56)
	> 8 horas	M	6.30	5.75	2.68	6.47	5.95	2.63
		D.T	(.95)	(1.12)	(1.63)	(.81)	(1.11)	(1.58)
Nivel de estudio	Educación básica incompleta	M	6.24	6.03	3.23***	6.17	5.92	3.63***
		D.T	(.89)	(1.00)	(1.52)	(.88)	(.88)	(.78)
	Educación básica completa	M	6.39	6.09***	2.95	6.40	6.14**	3.08
		D.T	(.82)	(.96)	(1.65)	(.78)	(.96)	(1.64)
	Bachillerato	M	6.38	5.74	2.55	6.43	5.84	2.51
		D.T	(.90)	(1.21)	(1.57)	(.86)	(1.16)	(1.50)
	Universidad	M	6.43	5.49	2.15	6.43	5.81	2.39
		D.T	(.68)	(1.20)	(1.42)	(.76)	(1.04)	(1.54)

Nota: *** significativa al nivel .001, ** significativa al nivel .01, * significativa al nivel .05; M=media,

D.T.=desviación típica

Fuente: Elaboración propia

10.3. Desarrollo de la autonomía- control psicológico y conductas pro-sostenibilidad

Los resultados que presentamos a continuación, muestran la relación entre las prácticas parentales ‘apoyo a la autonomía’ y ‘control psicológico’, con las conductas pro-sostenibilidad, en función de las diferencias por sexo de los progenitores. Se presentan los resultados de la escala PPASS, que mide el ‘apoyo a la autonomía’, y de las escalas PPASS, PSC-YRS y DACPS, que evalúan distintas manifestaciones del ‘control psicológico’ parental desde la percepción de los adolescentes.

Respecto a las correlaciones entre el ‘apoyo a la autonomía’, todas las manifestaciones del ‘control psicológico’ y las ‘conductas pro-sostenibilidad’, como recoge la tabla 20, en el caso de las madres presentaron una correlación significativa y positiva entre el ‘apoyo a la autonomía’ ($\rho = .1$, $p = .00155$) y las conductas referidas a las 3R que realizan los adolescentes cuencanos.

Así mismo se hallaron correlaciones negativas en dos dimensiones de la variable ‘control psicológico’ -manipulación y falta de respeto a la persona ($\rho_{m.t.m.} = -.066$; $p = .03342$; $\rho_{m.c.f.r.} = -.124$, $p = .00005$)-, siendo las conductas que faltan al respeto a la persona las que, en el caso de las madres, tienen el coeficiente de correlación negativa más alto con las conductas pro-sostenibilidad.

Tabla 20. *Apoyo parental a la autonomía-control psicológico y conductas pro-sostenibilidad*

Sexo	Instrumento	Dimensión	Conductas pro-sostenibilidad (1)
Madre	PPASS	Apoyo	.100**
		Control	-.038
	DAPS	Orientado a la dependencia	-.051
		Orientado al logro	-.059
	PCS-YRS	Tácticas de Manipulación	-.066*
		Conductas que faltan al respeto a la persona	-.124**
Padre	PPASS	Apoyo	.100**
		Control	-.055
	DAPS	Orientado a la dependencia	-.059
		Orientado al logro	-.070*
	PCS-YRS	Tácticas de Manipulación	-.047
		Conductas que faltan al respeto a la persona	-.087*

Nota: *** significativa al nivel .001, ** significativa al nivel .01, * significativa al nivel .05

(1) Indicador global que señala la frecuencia con la que él o la adolescente realiza conductas pro-sostenibilidad: ‘Ahorrar consumo de luz y agua’, ‘Reutilizar una botella para el consumo del agua’, ‘Separar la basura doméstica según el tipo de desecho’, ‘Utilizar basureros en la calle para depositar ciertos desechos’ y ‘Activismo’.

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, en el caso de los padres se encontró una correlación significativa positiva en el ‘apoyo a la autonomía’ ($\rho = .1$, $p = .00528$), siendo este el coeficiente más alto para el caso de estos progenitores. Así mismo, las manifestaciones del control psicológico reportaron

correlaciones negativas y significativas entre las dimensiones que median las variables ‘tácticas de manipulación’ ($\rho = -.07$, $p = .04562$) y “conductas que faltan al respeto a la persona” ($\rho = -.087$, $p = .01283$) y las conductas referidas a la regla de las 3R.

En ambos casos, padres y madres, se encontraron correlaciones positivas entre el ‘apoyo a la autonomía’ y las ‘conductas pro-sostenibilidad’. Esto implicaría que expresiones de apoyo (ejemplo: ‘me daba oportunidad de tomar mis propias decisiones sobre lo que estaba haciendo’; ‘con ciertos límites, me permitía tener libertad para que eligiera mis propias actividades’) podrían incrementar las conductas en sintonía con la regla de las 3R.

En cuanto al ‘control psicológico’, tanto las conductas irrespetuosas de las madres (ejemplos: ‘me ridiculiza o me hace de menos’; ‘me avergüenza en público’, ‘no me respeta como persona’), como las presiones para que los hijos e hijas cumplan con las exigencias de logro de sus padres (ejemplo: ‘es poco amable conmigo cuando no rindo perfectamente en las actividades que realizó’; ‘me respeta solo si soy el mejor en todo’) podrían explicar la disminución de las conductas pro-sostenibilidad en los adolescentes.

De los resultados presentados en este apartado podemos inferir que el ‘apoyo a la autonomía’ en ambos progenitores es la práctica parental que puede favorecer comportamientos autónomos favorables al cuidado del medio ambiente; y, a su vez, que las manifestaciones de control psicológico -manipulación, falta de respeto a la persona y control orientado al logro- inhiben dichos comportamientos.

10.3.1. Metas de logro parental y adolescentes ante la regla de las 3R

La tabla 21, muestra las correlaciones de Spearman entre las metas parentales y las conductas de las 3R de los adolescentes. En el caso de la madre, se encontró que a medida que se incrementa la puntuación de la meta ‘dominio de la tarea’, se incrementa en su progenie la conducta de ‘reducir’ ($\rho = .077$, $p = .02815$). Así mismo, mientras se incrementan las puntuaciones de las metas ‘éxito en la tarea’ ($\rho = -.136$, $p = .00012$) o ‘evitación del fracaso’ ($\rho = -.119$, $p = .00104$), disminuye la conducta de ‘reutilizar’ – reutilizar una botella-.

En el caso de los padres se halló que, a medida que se incrementan las puntuaciones de las metas ‘dominio de la tarea’ ($\rho = -.082$, $p = .03912$) y ‘éxito en la tarea’ ($\rho = -.107$, $p = .00804$), disminuyen en los hijos las puntuaciones de la conducta ‘reciclar’ -utilizar basureros en la calle-

Las madres de nuestro estudio privilegian el ‘éxito de la tarea’ y la ‘evitación del fracaso’; como anteriormente hemos mencionado, estas metas están orientadas hacia una motivación extrínseca. A partir de la Subteoría de Contenido de Metas inferimos que dichas metas parentales buscan que sus hijos e hijas sean los mejores y que no cometan errores. De esta manera el desarrollo de una motivación intrínseca puede verse disminuida, lo que podría explicar que los adolescentes ‘recielen’ con menor frecuencia.

Tabla 21. *Metas de logro parental y comportamientos de los adolescentes a la regla de las 3R*

Regla de las 3R: Conductas		Metas de logro parental					
		Madre			Padre		
		Dominio	Éxito en la tarea	Evitación	Dominio	Éxito en la tarea	Evitación
Reducir	Ahorrar consumo de luz	.077*	-.006	-.016	.028	-.011	.014
Reutilizar	Reutilizar una botella para el consumo del agua	.011	-.01	-.006	-.035	.037	.012
Reciclar	Separar la basura doméstica según el tipo de desecho	.006	-.136**	-.119**	-.032	-.05	-.055
	Utilizar basureros en la calle para depositar ciertos desechos	.029	-.055	-.02	-.082*	-.107**	-.047
Activismo	Participar en acciones a favor del medio ambiente	-.052	-.004	.025	-.025	-.033	.064

Nota: *** significativa al nivel .001, ** significativa al nivel .01, * significativa al nivel .05

Fuente: Elaboración propia

La motivación de la conducta parental no es estática; se configura en interacción con el contexto e influida por las características de los progenitores. Desde esta perspectiva, resulta ilustrativo considerar la relación de las metas de logro parental con las características de los progenitores según el sexo y el nivel de estudios. Es así que padres con educación básica presentan una correlación negativa significativa entre la meta paterna ‘evitación del fracaso’ y los comportamientos de ‘reciclar’ y ‘separar basura doméstica’. Así mismo, los padres con

educación superior presentan correlaciones positivas entre ‘evitación del fracaso de la tarea’ y dos comportamientos reconocidos por los adolescentes: reutilizar una botella y participar en acciones a favor del medio ambiente. Las madres con bachillerato mostraron correlaciones negativas significativas entre dos metas –éxito en la tarea y evitación del fracaso- y la conducta ‘separar la basura doméstica’.

CAPÍTULO 11. RESULTADOS III. RASGOS PERSONALES, AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE, AUTOCONCEPTO Y COMPORTAMIENTOS PRO-SOSTENIBILIDAD DE LOS ADOLESCENTES: INTERRELACIONES

Se presentan los resultados en las variables ‘autorregulación del aprendizaje’ y ‘dimensiones del autoconcepto’, así como las implicaciones de ambos factores en el comportamiento pro-ambiental de los adolescentes. Finalmente, se indica la relación de dichos factores, por una parte, con las características del adolescente y, por otra, con el sexo y nivel de estudios de los progenitores.

11.1. Autorregulación del aprendizaje y comportamientos pro-sostenibilidad

11.1.1. Panorámica general

Atendiendo a la relación entre la ‘autorregulación del aprendizaje’ y las conductas pro-ambientales’ podemos señalar que la ‘escala de regulación autónoma’ se relaciona significativamente con todas las ‘conductas de las 3R’ a excepción de la conducta de reciclaje, que consiste en ‘separar la basura doméstica según el tipo de desecho’ ($\rho=0.049$, $p\text{valor}=.11058$) – ver tabla 22-.

Así mismo, se aprecia que la escala regulación controlada presenta una correlación negativa con la conducta pro-sostenibilidad ‘participar en acciones a favor del medio ambiente’ ($\rho=-.102$; $p\text{valor}=.00085$), evidenciando que, a mayor regulación controlada, menor será la ‘participación en acciones a favor del medio ambiente’.

Estos datos sugieren que el tipo de motivación necesaria para impulsar los comportamientos pro-sostenibilidad de los adolescentes es la motivación autónoma, la que explica un aprendizaje autónomo, mientras que la regulación controlada -relacionada con las prácticas de control parental- no se relaciona con la frecuencia de los comportamientos pro-ambientales en los adolescentes.

Tabla 22. Autorregulación del aprendizaje y conductas según la regla de las 3R

Regla de las 3R Comportamientos	Conductas	Autorregulación del aprendizaje	
		Coeficiente de correlación	
		Escala Regulación Autónoma	Escala Regulación Controlada
Reducir	Ahorrar consumo de luz	.148**	.011
Reutilizar	Reutilizar una botella para el consumo del agua	.115**	-.005
Reciclar	Separar la basura doméstica según el tipo de desecho	.049	-.029
	Utilizar basureros en la calle para depositar desechos	.078*	-.06
Activismo	Participar en acciones a favor del medio ambiente	.129**	-.102**

Nota: *** significativa al nivel .001, ** significativa al nivel .01, * significativa al nivel .05

Fuente: Elaboración propia.

11.1.2. Características de los adolescentes: edad, tipo de familia, activismo

En cuanto a las características de los adolescentes que manifiestan comportamientos acordes con la regla de las 3R, los resultados se presentan en la tabla 23. Los datos se sometieron a las pruebas de U de Mann Whitney y la prueba de Kruskal-Wallis. Cabe destacar que los grupos de edad establecidos resultaron poseer puntuaciones significativamente diferentes en la escala de regulación autónoma ($Z = -2.99$, $p = .00278$, $d = 0.2127$) y, por su parte, la escala de regulación controlada presentó diferencias significativas entre los distintos tipos de familia ($X^2 = 9.903$, $p = .04209$, $\eta^2 = .0056$).

La diferencia significativa según la edad presentó un tamaño del efecto pequeño, siendo mayor la regulación autónoma en los adolescentes de 14 y 16 años. Y también en la autonomía controlada se encontró una diferencia significativa entre las puntuaciones de los tipos de establecimientos educativos ($Z = -4.08$, $p = .00005$, $d = 0.3$), con un menor tamaño del efecto, siendo mayor el puntaje en los establecimientos públicos.

De estos datos rescatamos que los adolescentes entre 14-16 años son más autónomos en su aprendizaje que los adolescentes entre 17-18. Finalmente, los adolescentes – varones y mujeres- que asisten a una institución educativa pública presentan una mayor puntuación en la escala del

aprendizaje de regulación controlada que los adolescentes que asisten a un establecimiento privado. Los resultados indican variabilidad en las escalas de la autorregulación del aprendizaje según la edad, los tipos de familia y el tipo de sostenimiento de las instituciones educativas a las que asisten los adolescentes.

Tabla 23. Autorregulación del aprendizaje y características de los adolescentes

Características de los y las adolescentes			Aprendizaje: Regulación Autónoma	Aprendizaje: Regulación Controlada
Edad	Edad 14-16	M	3.70**	2.62
		D.T.	(.69)	(.71)
	Edad 17-18	M	3.55	2.55
		D.T.	(.72)	(.72)
Tipo de familia	Familia nuclear	M	3.67	2.59
		D.T.	(.70)	(.72)
	Familia extendida	M	3.64	2.71**
		D.T.	(.63)	(.71)
	Familia reconstituida	M	3.60	2.60
		D.T.	(.77)	(.70)
	Familia monoparental materna	M	3.62	2.50
		D.T.	(.73)	(.70)
Familia monoparental paterna	M	3.64	2.39	
	D.T.	(.86)	(.64)	
Tipos de establecimientos educativos	Público	M	3.64	2.70***
		D.T.	(.71)	(.74)
	Privado	M	3.66	2.49
		D.T.	(.69)	(.67)
Movimiento ambientalista	Si	M	3.57	2.54
		D.T.	(.82)	(.73)
	No	M	3.65	2.60
		D.T.	(.70)	(.71)

Nota: *** significativa al nivel .001, ** significativa al nivel .01, * significativa al nivel .05; M=media, D.T.=desviación típica.

Fuente: Elaboración propia

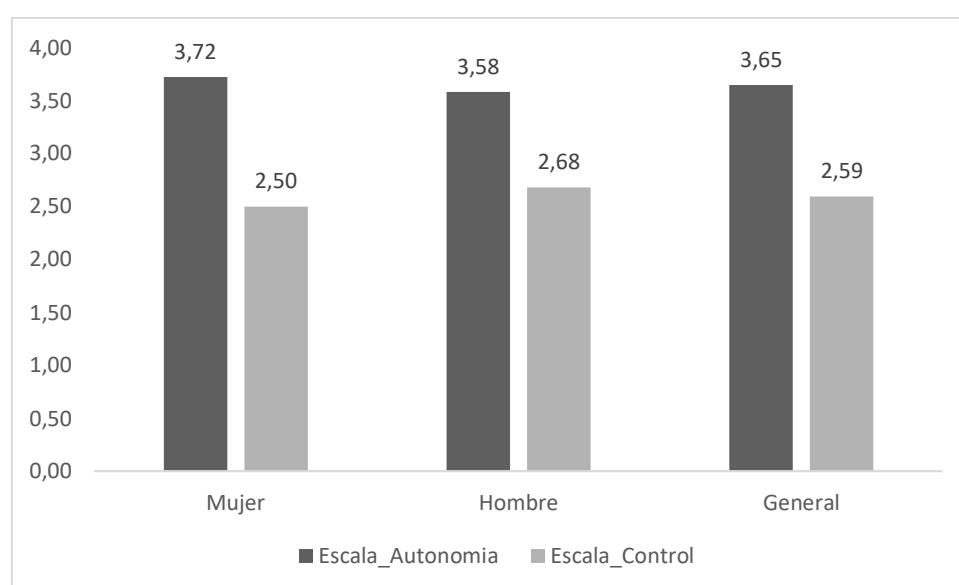
11.1.3. Diferencias en función del sexo de los adolescentes

En cuanto a las diferencias según el sexo de los adolescentes, en la figura 11 se informa que la escala de aprendizaje de ‘regulación autónoma’ destaca sobre la escala de aprendizaje de ‘regulación controlada’, tanto en mujeres como en varones ($M_{m.a} = 3.72$, $D.T._{m.a} = 0.68$, $Z = -18.805$, $p = .00001$, $d = 1.52$) y ($M_{p.a} = 3.58$, $D.T._{p.a} = 0.71$, $Z = -18.205$, $p = .00001$, $d = 1.08$, respectivamente). Este análisis se realizó según la prueba de Wilcoxon.

Por otra parte, mediante la prueba de U de Mann Whitney, se encontraron diferencias significativas según sexo en la escala de ‘regulación autónoma’ ($Z = -3.246$, $p = .00117$, $d = 0.20$) y la escala de ‘regulación controlada’ ($Z = -4.055$, $p = .0001$, $d = 0.26$).

Se destaca la notoriedad que tiene la escala de ‘regulación autónoma’ en relación a la de ‘regulación controlada’ en hombres y mujeres, siendo las segundas quienes tienen puntajes mayores en ‘regulación autónoma’ en comparación a los primeros.

Figura 11. *Autorregulación del aprendizaje según sexo de los adolescentes*



Fuente: Elaboración propia

11.1.4. Diferencias en función del sexo y nivel de estudios de los progenitores

En cuanto al *nivel de estudios de los progenitores*, se muestra que las madres con educación básica y bachillerato obtienen correlaciones significativas positivas con relación a las conductas de los adolescentes en las 3R -ver tabla 24-. En el caso de madres con estudios completos de bachillerato, el coeficiente de correlación entre la escala de autonomía y la conducta de reutilización de botellas ($\rho = .216$, $p\text{valor} = .0001$) resultó ser el más alto.

En el caso de los padres con bachillerato completo, destaca el coeficiente de correlación existente entre la escala de regulación autónoma y la conducta de ahorrar consumo de luz ($\rho = .229$, $p\text{valor} = .0004$). El hallazgo de estos resultados, nos permite sugerir que los progenitores

que han finalizado sus estudios de bachillerato tienen más probabilidades de educar a sus hijos e hijas, adoptar prácticas sostenibles, favorecer mayor información sobre la crisis ambiental, y generar conductas pro-sostenibilidad.

Tabla 24. *Autorregulación y comportamientos según 3R, por sexo y nivel de estudios de los progenitores*

Nivel de estudios progenitores	Conductas de las 3R	Madre		Padre	
		Aprendizaje Regulación Autónoma	Aprendizaje Regulación Controlada	Aprendizaje Regulación Autónoma	Aprendizaje Regulación Controlada
Educación básica	Ahorrar consumo de luz	0.18***	-0.04	0.106	-0.016
	Reutilizar una botella para el consumo del agua	0.138**	0.061	0.074	0.036
	Separar la basura doméstica según el tipo de desecho	0.101	0.035	0.005	0.024
	Utilizar basureros en la calle	0.055	0.017	0.002	-0.027
	Participar en acciones a favor del medio ambiente	0.184***	0.153**	0.104	0.062
Bachillerato	Ahorrar consumo de luz	0.176**	0.057	0.229***	0.034
	Reutilizar una botella para el consumo del agua	0.216***	0.085	0.168*	0.073
	Separar la basura doméstica según el tipo de desecho	0.021	-0.107	0.018	-0.041
	Utilizar basureros en la calle	0.141*	-0.022	0.116	-0.125
	Participar en acciones a favor del medio ambiente	0.065	-0.014	0.054	0.021
Universidad	Ahorrar consumo de luz	0.103	0.031	0.049	-0.016
	Reutilizar una botella para el consumo del agua	-0.037	-0.135*	-0.038	-0.099
	Separar la basura doméstica según el tipo de desecho	0.034	-0.015	-0.017	-0.144*
	Utilizar basureros en la calle para depositar	0.032	-0.145*	0.03	-0.12
	Participar en acciones a favor del medio ambiente	0.115	0.114	0.076	0.114

Nota: *** significativa al nivel .001, ** significativa al nivel .01, * significativa al nivel .05

Fuente: Elaboración propia

11.2. Autoconcepto y comportamientos pro-sostenibilidad

Cabe recordar que los resultados de esta investigación, en cuanto al comportamiento pro-ambiental del adolescente, se relacionan con los agentes socializantes; entre ellos, la familia como el agente con mayor influencia en la ejecución de dichas conductas. Es así que la familia puede contribuir a que sus hijos e hijas puedan verse como agentes activos de una comunidad orientada al desarrollo sostenible. Desde esta perspectiva, se debe considerar que el apoyo a la autonomía y las expectativas acerca de la capacidad y logros de los hijos son dos factores que favorecen el desarrollo de un autoconcepto positivo para la realización de comportamientos pro-ambientales. Cabe señalar que el adolescente construye su autoconcepto positivo cuando toma decisiones autónomas, y que ambos factores influyen en la adquisición de las competencias necesarias para la sostenibilidad.

11.2.1. Panorámica general

En la tabla 25, se aprecia los coeficientes de correlación de Spearman entre las conductas asociadas a las 3R y las cinco dimensiones del autoconcepto, encontrándose en todos los casos correlaciones positivas.

Se destaca la correlación entre la dimensión académica con las conductas de 'Reducir' ($\rho = .117$, $p = .0001$) y 'Activismo' -Utilizar basureros en la calle para depositar ciertos desechos- ($\rho = .11$, $p = .0003$); en tanto que la dimensión física se correlacionó con las conductas de 'Reciclar' ($\rho = .13$, $p = .0001$) y 'Activismo' -Participar en acciones a favor del medio ambiente- ($\rho = .114$, $p = .0002$). Finalmente, se puede apreciar que los comportamientos pro-sostenibilidad presentan mayores correlaciones con las dimensiones académica ($\rho = .154$, $p = .0001$) y física ($\rho = .164$, $p = .0001$).

De los resultados interpretamos que, mayores puntuaciones en el autoconcepto del adolescente dan razón de las conductas de las 3R, lo que implica, que un buen autoconcepto es predictor de conductas pro-ambientales, destacándose la dimensión académica y física para acciones de reducir y el activismo ambiental.

Tabla 25. Correlación entre el autoconcepto y conductas según la regla de las 3R

	Reducir	Reutilizar	Reciclar		Activismo	Total
Dimensiones	Ahorrar consumo de luz	Reutilizar una botella para el consumo del agua	Separar la basura doméstica según el tipo de desecho	Utilizar basureros en la calle para depositar ciertos desechos	Activismo	3R
Autoconcepto						
Académico	.117**	.077*	.103**	.110**	.055	.154**
Social	.068*	.034	.076*	.011	.081**	.108**
Emocional	.029	.027	.010	.008	.019	.028
Familiar	.094**	.014	.096**	.001	.000	.068*
Físico	.099**	.088**	.130**	.024	.114**	.164**

Nota: *** significativa al nivel .001, ** significativa al nivel .01, * significativa al nivel .05

Fuente: Elaboracion propia

11.2.2. Características de los adolescentes: edad, tipo de familia, activismo

Los resultados de la tabla 26 reportan diferencias significativas en la relación de la edad con la dimensión académica ($Z = -2.3$, $p=.0229$, $d=0.15$), con un efecto pequeño. El tipo de familia presentó diferencias significativas con respecto a la dimensión familiar del autoconcepto ($X^2 = 13.2$, $p = .01053$, $\eta^2=.00871$), con un efecto pequeño.

El movimiento ambientalista reportó únicamente diferencias significativas con la dimensión emocional ($Z = -2.83$, $p=.0046$, $d=0.54$), con un efecto intermedio. Por último, el tipo de institución educativa arrojó diferencias significativas con las dimensiones: académica ($Z=-6.63$, $p=.00001$, $d=0.40$), social ($Z = -2.38$, $p=.01729$, $d=0.1529$) y familiar ($Z = -3.02$, $p=.00248$, $d=0.2206$). Estas diferencias presentaron un tamaño del efecto pequeño.

Conviene resaltar el gran efecto que tiene ser parte de un movimiento ambientalista ($d=0.54$) en la dimensión emocional del autoconcepto. También, el efecto que tiene pertenecer a una institución educativa privada sobre la dimensión académica ($d=0.40$). Cabe mencionar que las instituciones educativas privadas, al tener un menor número de estudiantes que las instituciones públicas, están más implicados en el desempeño académico de los estudiantes, lo que favorece un mayor autoconcepto académico en los adolescentes.

Tabla. 26. Dimensiones del autoconcepto y características de los adolescentes

Características de los y las adolescentes			Dimensiones del autoconcepto				
			Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico
Edad	Edad 14-16	M	65.52*	45.79	50.17	62.89	63.15
		D.T.	(29.1)	(31.7)	(31.9)	(32.8)	(30.0)
	Edad 17-18	M	60.98	43.40	51.70	59.81	64.74
		D.T.	(30.9)	(31.7)	(32.2)	(33.4)	(31.0)
Tipo de familia	Familia nuclear	M	66.04	45.83	50.73	64.48*	65.39
		D.T.	(29.2)	(32.2)	(31.6)	(32.1)	(29.6)
	Familia extendida	M	63.00	45.25	48.30	62.89	61.21
		D.T.	(30.0)	(30.6)	(33.6)	(32.4)	(30.6)
	Familia reconstituida	M	58.53	46.53	53.50	52.36	62.45
		D.T.	(32.0)	(31.7)	(34.2)	(35.6)	(30.8)
	Familia monoparental materna	M	62.43	40.93	50.50	59.19	61.61
		D.T.	(29.7)	(31.5)	(30.4)	(33.8)	(31.2)
Familia monoparental paterna	M	56.47	54.89	62.74	48.58	68.58	
	D.T.	(32.3)	(28.2)	(31.9)	(34.5)	(35.4)	
Tipo de Institución Educativa	Pública	M	57.96	42.49	48.73	58.10	63.34
		D.T.	(30.3)	(31.5)	(32.2)	(33.6)	(30.5)
	Privada	M	69.63***	47.33*	52.54	65.36**	64.03
		D.T.	(28.2)	(31.8)	(31.7)	(32.2)	(30.2)
Movimiento ambientalista	Si	M	60.77	39.29	65.34**	54.53	56.06
		D.T.	(28.4)	(32.3)	(23.4)	(36.0)	(30.2)
	No	M	64.09	45.18	50.23	62.11	63.93
		D.T.	(29.9)	(31.7)	(32.1)	(32.9)	(30.3)

Nota: *** significativa al nivel .001, ** significativa al nivel .01, * significativa al nivel .05; M=media, D.T.=desviación típica.

Fuente: Elaboración propia

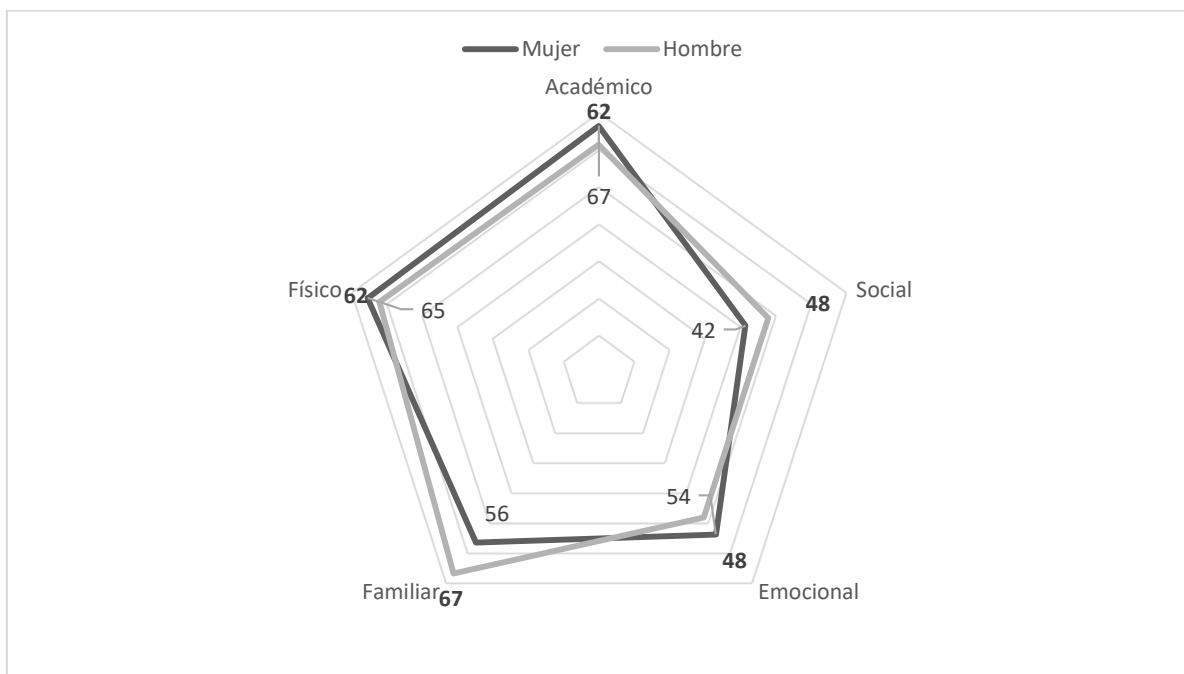
11.2.3. Diferencias en función del sexo

Los resultados de la figura 12 muestran que las dimensiones del autoconcepto que más puntúan en los adolescentes del estudio, varones y mujeres, son: la dimensión académica ($M_{m.a}=67$, $D.T._{m.a}=31$; $M_{p.a}=62$, $D.T._{p.a}=29$), seguida por la familiar ($M_{p.f.a}=67$, $D.T._{p.f.a}=31$; $M_{m.f.a}=56$, $D.T._{m.f.a}=34$;) y la física ($M_{m.fi}=65$, $D.T._{m.fi}=29$; $M_{p.fi}=62$, $D.T._{p.fi}=31$). La dimensión social no presenta valores altos en el autoconcepto de ambos sexos.

Con la prueba de U de Mann Whitney, se encontraron diferencias significativas, según el sexo del adolescente, en las puntuaciones de la dimensión académica ($Z=-3.619$, $p=.000296$, $d=0.17$), dimensión social ($Z=-3.313$, $p=.00092$, $d=0.2$), dimensión emocional ($Z=-2.69$, $p=.00715$, $d=0.17$) y dimensión familiar ($Z=-1.798$, $p=.00001$, $d=0.314$).

Las mujeres presentan mayores puntuaciones que los varones en las dimensiones académica y emocional del autoconcepto, mientras que estos últimos obtienen mayores puntajes en las dimensiones social y familiar, siendo esta última dimensión la que presenta mayores diferencias según el sexo. Los resultados indican variabilidad en las dimensiones del autoconcepto considerando el sexo de los adolescentes.

Figura 12. *Autoconcepto de los adolescentes*



Fuente: Elaboración propia

11.2.4. Diferencias en función del sexo y nivel de estudios de los progenitores

En la tabla 27, se muestran los coeficientes de correlación de Spearman, según el nivel de estudios de la madre. Aquellas con bachillerato presentan las siguientes correlaciones significativas con los comportamientos ajustados a la regla de las 3R: a) la dimensión académica con ‘utilizar basureros en la calle para depositar ciertos desechos’ ($\rho = .187$, $p = .0013$); b) la dimensión social con las conductas de ‘ahorro consumo de luz’ ($\rho = .141$, $p = .01573$) y ‘separar la basura doméstica según el tipo de desecho’ ($\rho = .140$, $p = .01607$); c) la dimensión familiar con ‘ahorrar consumo de luz’ ($\rho = .121$, $p = .03797$); finalmente, d) el autoconcepto físico con ‘separar la basura doméstica según el tipo de desecho’ ($\rho = .154$, $p = .00809$).

Tabla 27. Autoconcepto según el sexo y nivel de estudios de los progenitores

Nivel de estudios progenitores	Conductas Pro-ambientales	Dimensiones del Autoconcepto				
		Académico	Social	Emocional	Familia	Físico
Madre						
Educación básica completa	Ahorrar consumo de luz	.133*	.019	-.056	.091	.093
	Reutilizar una botella	.040	-.003	-.036	-.058	.070
	Separar la basura doméstica	.094	.004	-.081	.113*	.099
	Utilizar basureros en la calle	.035	-.043	-.086	-.055	-.009
	Activismo	.067	.029	-.020	.049	.085
Bachillerato	Ahorrar consumo de luz	.166**	.141*	.066	.121*	.064
	Reutilizar una botella	.127*	.081	.029	.060	.114
	Separar la basura doméstica	.133*	.140*	.104	.040	.154**
	Utilizar basureros en la calle	.187**	.075	.023	.097	.115*
	Activismo	.097	.121*	.051	-.023	.136*
Universidad	Ahorrar consumo de luz	.056	.075	.107	.099	.120*
	Reutilizar una botella	.085	.073	.127*	-.001	.074
	Separar la basura doméstica	.043	.074	-.007	.047	.080
	Utilizar basureros en la calle	.084	-.024	.135*	-.053	-.024
	Activismo	.041	.054	.065	-.061	.108
Nivel de estudios progenitores						
	Conductas de las 3R	Dimensiones del Autoconcepto				
		Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico
Padres						
Educación básica completa	Ahorrar consumo de luz	.136*	.033	-.048	.112	.067
	Reutilizar una botella	.129*	-.012	-.028	.032	.091
	Separar la basura doméstica	.105	.043	-.019	.083	.058
	Utilizar basureros en la calle	.027	-.021	-.002	-.010	.035
	Activismo	.112	.047	-.015	-.003	.097
Bachillerato	Ahorrar consumo de luz	.173**	.146*	.037	.105	.136*
	Reutilizar una botella	.053	.045	-.022	-.058	.043
	Separar la basura doméstica	.062	.069	-.071	.067	.172**
	Utilizar basureros en la calle	.145*	-.014	.075	.077	.023
	Activismo	.043	.134*	-.118	.034	.025
Universidad	Ahorrar consumo de luz	.028	.102	.154*	.057	.055
	Reutilizar una botella	.037	.136*	.113	.036	.064
	Separar la basura doméstica	.126	.055	.048	.037	.074
	Utilizar basureros en la calle	.073	-.021	.063	-.081	.007
	Activismo	.014	.059	.146*	-.120	.131*

Fuente: Elaboración propia

En tanto que las madres con estudios universitarios presentaron correlaciones significativas entre la dimensión emocional y las siguientes conductas: ‘reutilizar una botella para el consumo del agua’ ($\rho = .127$, $p = .03183$) y ‘utilizar basureros en la calle para depositar ciertos desechos’ ($\rho = .135$, $p = .02276$).

En el caso de los padres, aquellos con bachillerato presentaron correlaciones significativas entre la dimensión académica y el comportamiento ‘ahorrar consumo de luz’ ($\rho = .173$, $p = .00875$); y entre la dimensión física y la conducta ‘separar la basura doméstica según el tipo de desecho’ ($\rho = .172$, $p = .00949$). Mientras que los padres con estudios universitarios presentaron correlaciones significativas entre la dimensión social y la conducta ‘ahorrar consumo de luz’ ($\rho = .154$, $p = .01619$) e, igualmente, entre la dimensión emocional y la conducta ‘ahorrar consumo de luz’. La dimensión familiar no mostró correlaciones significativas con las conductas de las 3R.

Cabe mencionar que las correlaciones significativas resultaron ser todas positivas tanto para la madre como para el padre; es decir, a medida que se incrementa la valoración del autoconcepto de los adolescentes, las conductas en sintonía con las 3R también se incrementan.

Estos resultados sugieren, por una parte, que la dimensión académica se destaca sobre las otras dimensiones del autoconcepto por presentar un mayor número de correlaciones con las conductas de las 3R. Por otra parte, un buen autoconcepto en los adolescentes hijos de progenitores con bachillerato y universidad favorece conductas pro-ambientales, lo que implica que el nivel de estudios de los progenitores puede ser una variable mediadora que impulsa las conductas pro-ambientales en los adolescentes.

CAPÍTULO 12. DISCUSIÓN

En esta investigación doctoral convergen dos enfoques teóricos: el Modelo Ecológico Sistémico de Bronfenbrenner (1979, 1987) y la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Se adoptan como marco conceptual para analizar el rol protagónico de la familia en la promoción de los comportamientos pro-sostenibilidad de los adolescentes de Cuenca (Ecuador); todo ello, en el marco de los ODS, Agenda 2030 de las Naciones Unidas (ONU, 2015).

Destacamos el planteamiento de Bronfenbrenner (1999) que reconoce la importancia de la familia como el microsistema más cercano e inmediato a las personas. En esta dirección, la TAD destaca que dos componentes del modelo parental, las metas de logro parental y el eje integrado por las dimensiones parentales ‘apoyo a la autonomía *versus* control psicológico’, pueden facilitar o limitar el desarrollo de una motivación autónoma, un autoconcepto positivo y un aprendizaje autorregulado autónomo. Son todos ellos factores necesarios para impulsar en los adolescentes comportamientos pro-sostenibilidad que contribuyan al logro de un futuro sostenible.

En cuanto a los resultados que se discuten en este apartado, responden al interés de comprender la relación entre el modelo parental (las metas de logro parental y las prácticas parentales) y la adquisición por los adolescentes de la autorregulación del aprendizaje y el autoconcepto, así como las implicaciones de todo ello sobre el comportamiento pro-sostenibilidad de los adolescentes.

En definitiva, en este capítulo presentamos la discusión de los resultados más importantes obtenidos del análisis descriptivo y correlacional de las variables objeto de estudio de esta tesis doctoral. Dichos resultados se relacionarán con investigaciones precedentes implicadas en el estudio de la familia para la promoción de comportamientos pro-sostenibilidad en los adolescentes.

El hilo conductor de la discusión seguirá el mismo orden en el que hemos presentado los resultados en función de los tres primeros objetivos generales de la tesis doctoral. Iniciaremos con la presentación de los comportamientos pro-ambientales que los adolescentes manifiestan,

por una parte, en conductas afines a las exigidas por la regla de las 3R -Reducir (ahorrar consumo de luz), Reutilizar (botella para consumo de agua) y Reciclar (separar basura doméstica y utilizar basureros en la calle según el tipo de desecho)-; y, por otra, en acciones de cuidado del medio ambiente, conducta a la que denominamos ‘activismo’.

A continuación, la discusión se centrará en la relación de dichos comportamientos con las características del adolescente, el tipo de familia y los valores familiares. Finalmente se discutirán los resultados obtenidos sobre la correlación entre los agentes socializantes (escuela, familia, amigos y medios de comunicación) identificados por los adolescentes y las conductas en sintonía con las 3R.

En un segundo apartado, se presentarán los hallazgos sobre las relaciones entre la práctica parental ‘apoyo a la autonomía –o, en su caso, ‘control psicológico’- y las características de los progenitores: sexo y nivel de estudios. Adicionalmente, se discutirán los resultados de las relaciones encontradas entre las metas de logro parental y el apoyo a la autonomía con las conductas de las 3R y el activismo de los adolescentes.

De la misma manera, expondremos la discusión de los resultados correspondientes a relacionar las medidas de autoajuste de los adolescentes -autoconcepto y autorregulación del aprendizaje- con las características del adolescente y de los progenitores. También se discutirá la correlación de dichas medidas con las conductas pro-ambientales y las diferencias encontradas según las características de los adolescentes y de los progenitores.

12.1. Comportamientos pro-sostenibilidad de los adolescentes y valores familiares

En este apartado se discuten los principales resultados que dan respuesta al primer objetivo general: conocer los comportamientos pro-sostenibilidad de los adolescentes y establecer su relación con los valores familiares.

12.1.1. Conductas pro-sostenibilidad ambiental de los adolescentes: la regla de las 3R

La consecución del Objetivo del Desarrollo Sostenible 12 de la Agenda 2030 exige una transición hacia prácticas de consumo ajustadas a criterios de sostenibilidad, que aseguren la

distribución equitativa de los recursos y la regeneración de los bienes y servicios que presta la naturaleza.

En esta dirección, los resultados de la investigación muestran que las conductas coherentes con la regla de las 3R que realizan con mayor frecuencia los adolescentes -varones y mujeres- son: a) reciclar, ‘utilizar basureros en la calle’, y b) reducir, ‘ahorrar el consumo de luz’. Las menos frecuentes son: a) activismo y b) reciclar, ‘separar la basura doméstica según el tipo de desecho’. Estos datos son indicadores de que los adolescentes están realizando comportamientos que permiten transitar hacia la consecución del ODS n° 12.

Este resultado es coincidente con investigaciones publicadas en las cuales universitarios de cinco ciudades colombianas y dos ciudades de Argentina aseguraban reciclar, mediante el manejo de residuos, y reducir el consumo de luz, a la vez que reconocían niveles bajos de frecuencia en comportamientos como: plantar árboles, limpiar parques, enjuagar recipientes de plásticos que pueden ser reutilizados, arrojar las pilas y el papel a la basura normal o mantener equipos electrónicos encendidos, aún si no los utilizan (Herrera et al., 2016; Jakovcevic et al., 2013; Sandoval- Escobar et al., 2019).

Así también, estudios similares reportan que los adolescentes en Argentina, España y Lima realizan frecuentemente conductas pro-ambientales vinculadas a incrementar la eficiencia energética, utilizar electrodomésticos de bajo consumo, ahorrar calefacción, apagar las luces cuando no se necesitan, imprimir lo necesario, utilizar contenedores para residuos, reciclar vidrio; clasificar residuos sólidos en plástico, papel y cartón, mientras, los hábitos menos arraigados son: depositar medicamentos caducados en contenedores especiales, reciclar ropa y comprar productos a granel (Amerigo et al., 2017; Fernández et al., 2018; Fernández-Morilla et al., 2019; Yangali et al., 2021).

En los resultados encontrados se observa que el comportamiento de los adolescentes reporta a la vez conductas pro-ambientales que se realizan frecuentemente, otras con menor frecuencia y también acciones que se constituyen en una amenaza para el medio ambiente. Al respecto, Sandoval-Escobar et al. (2019), señalan haber encontrado a un tiempo comportamientos pro-ambientales y anti-ambientales.

Sin duda, estas formas de comportamiento, nos llevan a reflexionar sobre la influencia de la familia en los comportamientos pro-sostenibilidad de los adolescentes y también, a considerar la urgente colaboración de la escuela para que los docentes promuevan en los progenitores acciones coherentes con las 3R y favorezcan en las familias estilos de vida sostenibles.

Esta pertinente aspiración para el desarrollo de conductas pro-ambientales en los adolescentes evoca al modelo Ecológico de Bronfenbrenner. Afirma este último que todos los sistemas cercanos y distantes que operan sobre el desarrollo humano se relacionan unos con otros, para lo cual, en este caso, se requiere la colaboración estrecha y la intercomunicación entre la familia y la escuela.

Respecto al comportamiento pro-ambiental según el sexo de los adolescentes, los resultados ponen de manifiesto diferencias en función de esta última variable. Sin embargo, el tamaño de estas diferencias en el caso de ‘utilizar basureros en la calle’, el ‘activismo’ del adolescente y ‘reutilizar una botella para el consumo del agua’, son leves. Por lo tanto, el sexo de los adolescentes no explica la diferencia en los comportamientos pro-ambientales. Este resultado es similar con el estudio de Olivos et al., (2013), que no encontraron diferencias en el comportamiento pro-sostenibilidad de los adolescentes españoles en función de esta variable.

Otros estudios sí hallaron diferencias significativas por el sexo de los adolescentes. En Perú, son las mujeres las que ahorran agua, energía y reciclan; en Chile y España las mujeres presentan medias más elevadas que los varones en los comportamientos pro-ambientales como: reciclar papel, cartón y vidrio, depositar medicamentos caducados en contenedores especiales y comprar productos a granel (Palavecinos et al, 2016; Yangali et al.,2021).

En esta investigación no se diferencia el comportamiento por el sexo de los adolescentes; los resultados revelan que los adolescentes del estudio, mujeres y varones, realizan acciones requeridas por la regla de las 3R.

En cuanto a los comportamientos pro-ambientales relacionados con la edad, este estudio encontró diferencias en dos variables: activismo y conductas acordes con las 3R. Los adolescentes entre 14-16 años de edad presentan puntuaciones mayores ambas variables en comparación con los adolescentes de 17-18 años de edad. Estos datos no son similares con lo encontrado por Reanudé (2010), en donde la adopción de conductas sostenibles fue mayor en

estudiantes de 18 años que en los de 12 años. Por el contrario, nuestros datos sugieren que los adolescentes cuencanos con menor edad practican más conductas sostenibles que los adolescentes de mayor edad.

Por otro lado, los adolescentes de instituciones educativas privadas asumen con mayor frecuencia conductas de reciclaje en relación con los adolescentes de los centros públicos. Si bien no se encontraron estudios publicados que relacionen estas variables, los resultados indican que las instituciones públicas deben responder de forma urgente con proyectos de educación ambiental para intensificar en los escolares conductas coherentes con las 3R.

Finalmente, cabe destacar en el comportamiento pro-ambiental de los adolescentes diferencias significativas a la hora de ‘ahorrar consumo de luz’ entre los que se declaran ‘activistas’ y el resto. Desde la perspectiva de la TAD, la motivación intrínseca explica la preocupación intensa por los graves problemas ambientales que enfrenta el planeta (Pelletier et al., 2011). Se deriva que el interés por participar en acciones a favor del cuidado medio ambiental motiva al adolescente al ahorro del consumo de la luz.

Nuestros resultados sugieren que los adolescentes, mujeres y varones, asumen habitualmente conductas referentes a la regla de las 3R y, con menor frecuencia, son activistas pro-sostenibilidad. Así mismo, se observa que en ellos los comportamientos pro-ambientales presentan variabilidad en su frecuencia en función del sexo, edad y tipo de institución educativa. De todo ello cabe deducir que se encuentran en buena disposición para abordar los retos e integrar sus ideas a nivel local, nacional y global para caminar hacia la consecución del ODS n° 12 de la *Agenda 2030*.

12.1.2. La familia y las conductas pro-sostenibilidad de los adolescentes

El ODS n° 12 interpela a una pluralidad de agentes, no solo a aquellos que deciden las políticas económicas o las llevan a cabo, como son los gobiernos y los diferentes agentes económicos, nacionales e internacionales; también hace un llamamiento a las comunidades, los ciudadanos y las familias (ONU, 2018). En esta dirección, los resultados de esta investigación nos muestran que los agentes socializantes están relacionados significativa y positivamente con las conductas en sintonía con las 3R.

De todos ellos, se destaca que la familia es la institución que presenta una correlación más alta con las conductas de los adolescentes vinculadas a las 3R, por delante de la escuela y los amigos, si bien estos últimos tienen una mayor influencia en el compromiso de activismo por la sostenibilidad. Aun así, otros estudios consideran a la escuela un agente clave para la sostenibilidad.

Así lo corrobora un estudio realizado en Chile según el cual un 23% de los estudiantes reciclaba y un 42% tenía la enseñanza secundaria como principal fuente de información para conocer temas sobre la protección del medio ambiente (Pavez-Soto et al., 2016). E, igualmente, coinciden en ello programas como: Acción climática (Arias & Rosales, 2019), Conocimientos ecológicos (Andrade & Gonzales, 2019), Tierra de Todos (Ministerio de Educación, 2018) y Cultura ambiental y educación virtual en Lima (Yangali, et al. (2021); muestran que la escuela contribuye a la construcción de los conocimientos, valores y competencias necesarias para promover en los estudiantes conductas impulsadas por una conciencia ética-planetaria para un futuro viable para todos.

La construcción de este tipo de ciudadanía es un enorme desafío educativo y social, que obliga a considerar un trabajo colaborativo entre la escuela y la familia, ambas miembros ineludibles de una misma comunidad educativa. Esta idea sobre la interrelación de dos o más entornos en los que la persona participa, tiene su sustrato teórico en el mesosistema que nos señala la teoría de Bronfenbrenner (1979). Explica como el comportamiento pro-sostenibilidad de los adolescentes puede reforzarse tanto desde el ámbito de la educación familiar como en la educación formal. Y para que ambas líneas de acción puedan converger se requiere el trabajo conjunto entre familia y escuela.

Descendiendo al terreno de los comportamientos concretos, los resultados de la investigación de tesis doctoral reflejan la influencia de la familia en los comportamientos de los adolescentes caracterizados como: ‘ahorrar consumo de luz’ (reducir), ‘reutilizar una botella para el consumo de agua’ y ‘separar la basura doméstica según el tipo de desecho’ (reciclar).

De forma análoga, Matthies et al., (2012) encontraron que en menores alemanes el reciclaje se relacionó con el comportamiento de los progenitores, lo que les llevó a plantear que el comportamiento de los progenitores es el factor de mayor influencia en las acciones ambientales de los menores. Igualmente, un estudio realizado en Israel, Corea del Sur y Estados Unidos

informó que tres ámbitos del comportamiento ambiental de los menores (estilo de vida sostenible, reducción de consumo y reducción del impacto) presentaron una asociación positiva con el comportamiento de los progenitores (Katz-Gerro et al., 2019). Así también, Pratt (2013) halló que la enseñanza ambiental de los progenitores está asociada con las prácticas ambientales de los menores.

Por otra parte, los resultados de la investigación avalan la existencia de correlaciones positivas significativas entre los valores familiares y los comportamientos pro-sostenibilidad de los adolescentes. En este aspecto, la nuestra es una investigación pionera puesto que en la revisión de la literatura no se han encontrado estudios específicos sobre esta posible correlación. Sin embargo, ya el Modelo Bioecológico Sistémico señalaba la importancia de los contextos próximos y distantes para el desarrollo humano; el sistema de creencias y valores culturales de una determinada región -contenidos en el macrosistema- ejercen una importante influencia en el desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987), de una manera particular en la socialización de los valores familiares.

En esta dirección, investigaciones previas indican que los valores tienen una influencia en el comportamiento pro-ambiental (Steg et al, 2011; Steg & de Groot, 2013). Así también, Jakovcevic et al., (2013) encontraron que la conducta de ahorro de energía en estudiantes argentinos y colombianos se relacionó positivamente con los valores biosféricos, como los altruistas, en tanto que los valores egoístas y hedonistas no mostraron ninguna relación con la conducta pro-ambiental.

Destacamos que, en el comportamiento pro-ambiental de los adolescentes, la percepción favorable que tengan los hijos e hijas de los valores familiares se relaciona con la ejecución de las acciones de las 3R, lo que es favorable para un consumo responsable.

En definitiva, los resultados encontrados corroboran el papel de la familia como un agente educador por excelencia (Rodríguez- Triana, 2018) que permite a los adolescentes intensificar las conductas de las 3R -reducir, reutilizar, reciclar- y así contribuir a la consecución del ODS n° 12.

12.2. Modelo parental, desarrollo de la autonomía y conductas pro-sostenibilidad de los adolescentes

Continuando con el análisis de las conductas pro-sostenibilidad que apoyan la consecución del ODS n° 12, en este apartado se discuten los principales resultados para dar respuesta al segundo objetivo general de investigación: Comprender la relación entre el modelo parental (las metas de logro parental y las prácticas parentales) y la adquisición por los adolescentes de la autorregulación del aprendizaje y el autoconcepto y las implicaciones de todo ello con el comportamiento pro-sostenibilidad de los adolescentes.

La TAD impulsa el estudio de las prácticas parentales -apoyo a la autonomía y control psicológico- que promueven el desarrollo de la autonomía, el sentimiento de competencia y la vinculación, lo que favorece el bienestar de las personas. En este sentido, sometemos a discusión los resultados del estudio referentes a las prácticas parentales y sus implicaciones en el desarrollo de la autonomía y las conductas pro-ambientales de los adolescentes. De la misma manera, se contrastarán con investigaciones precedentes las correlaciones entre las metas de logro parental y las conductas pro-sostenibilidad de los adolescentes, según las características de los progenitores.

12.2.1. Prácticas parentales y comportamientos pro-sostenibilidad

12.2.1.1. Apoyo a la autonomía, y comportamientos pro-sostenibilidad de los adolescentes

En el ámbito de las prácticas parentales, los resultados muestran que los adolescentes perciben que el apoyo parental a la autonomía es una práctica más frecuente que el control psicológico, en ambos progenitores. Y también que en todas las dimensiones de aquella variable (‘elección de oferta en ciertos límites’, ‘explicar razones detrás de las demandas, reglas y límites’ y ‘ser consciente de aceptar y reconocer los sentimientos del niño’) esta percepción es mayor cuando se evalúa el comportamiento de las madres. Así mismo, entre los indicadores estudiados destaca ‘ser consciente de aceptar y reconocer los sentimientos del niño’. De todo ello cabe interpretar que los adolescentes valoran como más apoyadoras a las madres que a los padres; quizá por ser ellas las que tradicionalmente están más presentes e involucradas en su desarrollo.

Esta percepción de apoyo a la autonomía, es similar a la que arrojan otros estudios que identificaron apoyo a la autonomía, expresada en: el respeto a la perspectiva y sentimientos de los menores; la provisión de normas claras para que los menores resuelvan la tarea cuando les sea posible; y la evitación del lenguaje controlador (Assor et al., 2004; Brennin et al., 2015; Grolnick et al., 2014; Joussemet et al., 2005; Landry et al., 2008).

Así mismo, nuestros resultados son coincidentes con un estudio realizado con 1400 adolescentes ecuatorianos que declararon prácticas parentales con niveles altos de participación, comunicación, amor y apoyo; mientras se mantenían niveles altos de exigencia académica junto a niveles bajos de control (Schvaneveldt, 2014).

Por otra parte, es relevante indicar que en el marco de la Teoría de la Autodeterminación los resultados de estudios transversales, longitudinales y de intervención sugieren que la crianza de los menores y adolescentes centrada en el apoyo de la autonomía se asocia con una mayor internalización, motivación autónoma y autorregulación de los menores, así como con un mayor ajuste psicosocial. Por lo tanto, se trata de una práctica clave para prevenir el malestar y promover el bienestar psicológico en los menores y adolescentes (Andreakis et al., 2018; Griffith et al., 2014; Grolnick 2009; Grolnick et al., 2014, 2015; Joussemet et al., 2005; Joussemet et al., 2014; Moreau & Mageau, 2013; Ryan et al., 2006; Soenens et al., 2015).

En cuanto a la relación entre el apoyo a la autonomía y las conductas pro-sostenibilidad de los adolescentes exigidos por la regla de las 3R, en la investigación de tesis doctoral se han encontrado correlaciones significativas positivas.

A este respecto, cabe mencionar que estudios previos anticipaban esta relación positiva. Por una parte, la Teoría de la Autodeterminación desveló que el apoyo parental a la autonomía contribuye a la motivación intrínseca (Grolnick et al., 2014; Matthies et al., 2012; Renaud-Dubé et al., 2010). Por otra, Lavergne et al., (2010) constataron en sus trabajos que los adolescentes con una mayor motivación autónoma hacia el cuidado del medio ambiente realizaban comportamientos pro-ambientales más frecuentes, como: la reutilización del papel, el reciclaje y la conservación de la energía.

También apreciamos que nuestros resultados son similares a los encontrados en investigaciones cuyos resultados indicaban que los adolescentes que percibían a sus progenitores con un mayor

apoyo a la autonomía mostraron a su vez una mayor motivación autónoma en las prácticas de cuidado medioambiental (Hardy et al., 2008).

Todo ello sugiere que el tipo de motivación necesaria para impulsar los comportamientos pro-sostenibilidad de los adolescentes es la motivación autónoma. Este hallazgo, avala la pertinencia del apoyo autónomo para potenciar, tanto en el contexto escolar como familiar, estrategias educativas que lo promuevan en aras a un estilo de vida sostenible y menos consumista.

12.2.1.2. Control Psicológico y comportamientos pro-sostenibilidad de los adolescentes

A continuación, se presenta la discusión de los resultados del análisis de la variable control psicológico de acuerdo a las escalas empleadas: PPASS, DACPS y PCS- YRS.

En cuanto al PPASS, los resultados muestran que la percepción del control psicológico es menor que el apoyo a la autonomía; también que los adolescentes declaran una mayor percepción de control psicológico en la madre. Así mismo, se encontró que las manifestaciones de control psicológico ‘fomentar objetivos de rendimiento’ e ‘inducir a la culpa’ presentan una mayor y menor valoración, respectivamente, tanto en madres como en padres. Las diferencias entre los sexos no resultan estadísticamente significativas y se encontró una consistencia interparental en las manifestaciones de control psicológico entre padres y madres; es decir, esta práctica parental es compartida por ambos progenitores.

En el caso de la variable ‘fomentar objetivos de rendimiento’ también presenta una mayor puntuación para ambos progenitores. Esta percepción coincide con hallazgos previos que señalan que los progenitores controlan a sus hijos para que se desempeñen mejor que sus compañeros, lo que implica que el amor parental está condicionado al desempeño de los hijos (Reeve., et al 2004). Estudios indican que la presión a los hijos frustra su autonomía y disminuye su motivación (Barber et al., 2012; Barber & Xia, 2013).

De la misma manera, apreciamos que el uso de amenazas percibidas de ambos progenitores es un factor que socaba la internalización de los valores sociales, al reducir las atribuciones internas para así potenciar los comportamientos obedientes (Mageau et al., 2015). Y similar efecto ha sido atribuido a aquellas críticas de los padres y madres que inducen el sentimiento

de culpa como instrumento para controlar a los adolescentes; al igual que retirar el afecto por una mala conducta. Investigaciones previas las han asociado positivamente con los síntomas de internalización en el caso de la motivación exógena de los adolescentes (Barber, 1996).

Respecto a la subescala DAPCS, revela que, de todos los tipos de control psicológico analizados, los adolescentes declaran que tanto las madres como los padres manifiestan más el control psicológico “orientado a la dependencia” (ejemplo: ‘me culpa de que ya no quiera volver a hacer cosas que solíamos disfrutar juntos’; ‘interfiere en mis problemas, incluso cuando prefiero resolverlos por mí mismo’), siendo las madres las que con mayor frecuencia muestran esta conducta. Este tipo de control se relaciona con la vulnerabilidad de los adolescentes ante la depresión y con un bajo nivel de satisfacción general con la vida (Cacioppo et al., 2013; Gargurevich & Soenens, 2016; Soenens & Vansteenkiste, 2010).

Al focalizar nuestra atención en el PCS- YRS, encontramos que el control psicológico expresado en ‘la manipulación y la falta de respeto’ es percibido con mayor frecuencia en las madres que en los padres. Los adolescentes declaran que la manipulación (ejemplo: ‘siempre intenta cambiar cómo me siento o pienso respecto a las cosas’; ‘a menudo me interrumpe’) es la manifestación de control psicológico más utilizada, tanto por las madres como por los padres.

Los resultados de todas las escalas que valoran el control psicológico confirman que los adolescentes perciben a las madres más controladoras que los padres. Esta práctica parental, siguiendo investigaciones previas, aumenta el riesgo de desajuste en el desarrollo de los menores y adolescentes. Estudios publicados encontraron que los hijos e hijas adoptan conductas disruptivas y agresivas en casa, en la escuela o con sus iguales; además, desarrollan síntomas de ansiedad lo que repercute negativamente en el rendimiento académico de los adolescentes y en las relaciones interpersonales (Barber & Xia, 2013; Kuppens et al., 2013; Pinquart & Kauser, 2018; Scharf & Goldner, 2018). E, igualmente generan síntomas depresivos (Barber, 1996; Barber et al 2013), conductas de alimentación insuficiente y abuso de sustancias (Romm & Metzger, 2018).

En definitiva, los adolescentes ecuatorianos declaran que perciben un mayor control psicológico de sus progenitores en las manifestaciones: fomentar objetivos de rendimiento (P-PASS), control psicológico orientado a la dependencia (DAPCS) y manipulación (PCS-YRS), siendo las madres más controladoras que los padres.

Estos hallazgos, podrían explicarse por la presencia de los patrones culturales en la familia de procedencia latina -con predominio de los valores colectivistas-, cuyos progenitores ejercen mayores niveles de control sobre sus hijos. Ecuador, como señala Schvaneveldt (2014), es una cultura con orientación colectivista que privilegia la obediencia estricta a la norma familiar. En línea con lo planteado por Bronfenbrenner (1967), el macrosistema que contiene el sistema de creencias, los valores culturales y la organización social de una determinada región afecta a las prácticas de crianza de los progenitores y, a su vez, al desarrollo de los menores y adolescentes.

Así también, estudios realizados en el marco de la Teoría de la Autodeterminación han encontrado que las prácticas parentales de control psicológico, un ambiente coercitivo y los incentivos externos inhiben o disminuyen una motivación autónoma para el cuidado del medio ambiente (Contreras-González et al., 2018; Grohoy & Thøgersen, 2017; Grolnick et al., 2014; Matthies et al., 2012). En esta dirección se encontró que cuando la rigurosidad está presente en la crianza de los hijos e hijas, la internalización de los valores ambientales es más pobre, afectando a la debilidad o ausencia de comportamientos pro-sostenibilidad (Queiroz et al., 2020).

Tras lo presentado, queda patente, por una parte, la necesidad de que los progenitores eviten prácticas de control psicológico con sus hijos e hijas. Bien al contrario, han de promover el apoyo a la autonomía que permita a los adolescentes tomar decisiones como agentes activos de cambio por la sostenibilidad.

Por otra parte, se revela como urgente necesidad educativa que los centros escolares favorezcan estrategias educativas en colaboración con la familia para desarrollar la autonomía de los adolescentes orientada a la adquisición de las competencias necesarias para los comportamientos pro-sostenibilidad y la consecución del ODS n° 12.

12.2.2. Metas de logro parental y comportamientos pro-sostenibilidad de los adolescentes

En la identificación de las metas de logro parental, los resultados muestran que tanto en las madres como en los padres sobresalen las metas ‘dominio de la tarea’ y ‘éxito de la tarea’ sobre la meta ‘evitación del fracaso de la tarea’. Como señala Bradshaw (2021), la primera meta (dominio de la tarea) se relaciona con una motivación intrínseca, que se asocia con el apoyo a

la autonomía; en tanto que las dos siguientes metas tienen una motivación extrínseca, que explica las prácticas de control parental.

Nuestros resultados son coincidentes con una investigación según la cual madres canadienses privilegiaban el ‘dominio de la tarea’, que direcciona el apoyo hacia la autonomía de los menores; seguida por el ‘éxito de la tarea’, que explica el control y la interferencia de los padres en la tarea que realizan los hijos (Gonida & Cortina, 2014). E, igualmente, coincide con un estudio de Inda-Caro et al. (2020) según el cual los progenitores españoles priorizan la meta parental ‘dominio de la tarea’ seguida por el ‘éxito en la tarea’, en sus hijos universitarios.

En cuanto a las características de los progenitores, los resultados informan la existencia de diferencias significativas según el nivel de estudios en las metas de ‘éxito en la tarea’ y ‘evitación del fracaso’, tanto en los padres como en las madres están asociadas a un bajo nivel de estudios. Ambas, se asocian con prácticas controladoras, como ya señalaron los trabajos de Gonida y Cortina (2014) y Mageau et al. (2016); todos ellos observaron a madres que manifestaban más control sobre sus hijos e hijas cuando priorizaban la meta parental de logro ‘éxito en la tarea’.

De la misma manera, considerando las diferencias atribuibles a las metas de logro parental con relación a las conductas pro-sostenibilidad, se encontró que la expectativa materna ‘dominio de la tarea’ incrementa la conducta ‘reducir’, en tanto, que las metas ‘éxito en la tarea’ y ‘evitación del fracaso’, disminuyen la de ‘reutilizar una botella’. En el caso de los padres se halló que, a medida que aumenta el porcentaje de sujetos en las metas ‘dominio de la tarea’ y ‘éxito en la tarea’, disminuyen en los hijos las conductas de reciclar y utilizar basureros en la calle.

Cabe destacar que un elemento diferenciador de las metas parentales de logro es el nivel de estudios de los progenitores. De esta manera, los adolescentes de progenitores con menor nivel de estudios ‘reciclan y separan la basura’ con menor frecuencia, en tanto que los adolescentes de progenitores con mayor nivel de estudios ‘reutilizan una botella y participan en acciones de cuidado’ con mayor frecuencia. Estos resultados son similares con datos de los países bajos y España donde las personas con mayor nivel de estudios realizan conductas pro-ambientales, por ejemplo, consumen frecuentemente menos energía eléctrica y ahorran agua (UNESCO, 2020). Estos datos sugieren que un mayor nivel de estudios podría favorecer una mayor preocupación para reducir los efectos adversos que dañan el medio ambiente

12.3. Desarrollo de la autonomía y conductas pro-sostenibilidad de los adolescentes

12.3.1. Autorregulación del aprendizaje de los adolescentes

En los resultados del análisis de la autorregulación del aprendizaje de los adolescentes según sus características, cabe destacar la diferencia estadística significativa entre las mujeres y varones en las dos escalas, regulación autónoma y regulación controlada. El aprendizaje autorregulado autónomo predomina en las mujeres, mientras que el aprendizaje autorregulado controlado es más frecuente en los varones. Esta diferencia por sexo es coincidente con otros estudios que identifican a las mujeres con el mayor nivel de adaptación a ambientes escolares, estrategias de aprendizaje, organización y eficiencia en el aprendizaje autorregulado autónomo (Parra et al., 2014; Suárez-Valenzuela & Suárez-Riveiro, 2019).

En cuanto a la relación entre la autorregulación del aprendizaje y las conductas asociadas a la regla de las 3R, se ha encontrado una correlación positiva entre la regulación autónoma (relacionada con la motivación intrínseca) y dichas conductas. Este resultado coincide con investigaciones que vinculan positivamente la motivación autónoma con CPA como: incrementar la eficiencia energética, el cuidado del agua, los comportamientos para mitigar los efectos en el cambio climático y la gestión de residuos sólidos (Green-Deemers et al., 1997; Manríquez et al., 2011; Martínez, 2012; Pelletier, et al., 2002; Pelletier, et al, 2011). Los resultados sugieren que la motivación autónoma se relaciona con las conductas autorreguladas, lo que potencia el mantenimiento de los comportamientos orientados a la sostenibilidad (Corral, et al., 2019).

En el caso de la escala de regulación controlada, se encontró una correlación negativa con el activismo; esto implica que a mayor control en la regulación del aprendizaje es menor la participación de los adolescentes -varones y mujeres- en acciones a favor del medio ambiente. Estos resultados se relacionan con un estudio realizado por Pelletier et al. (1998) según el cual las personas más auto-determinadas están más insatisfechas con el estado del medio ambiente, consideran que el problema medioambiental es importante para ellas y se sienten más capaces de hacer algo al respecto. Las personas menos auto-determinadas, por el contrario, consideraron con más frecuencia que el medio ambiente no es importante, se sentían menos competentes en términos medioambientales y eran menos propensas a realizar conductas a favor del medio ambiente.

Destacamos que la autorregulación del aprendizaje (regulación autónoma) y las conductas pro-ambientales han mostrado importantes correlaciones. A pesar de ello, es escasa la investigación interesada en las posibles diferencias de la autorregulación del aprendizaje de los adolescentes según el nivel de estudios de los progenitores, si bien se aprecia que un mayor nivel de estudios de estos últimos puede generar altas expectativas en la educación de los hijos e hijas, al considerar que la educación es un motor de desarrollo para mejorar la calidad de vida de las personas (Alarcón et al., 2019, Rodríguez & Guzmán, 2019). En todo caso, son los progenitores los que deben proveer un contexto que apoye la autonomía de los adolescentes, a través de opciones de elección, retroalimentación positiva y estímulos de autorregulación de aprendizaje (Ryan & Deci, 2017).

A partir de la Teoría de la Autodeterminación, consideramos que la regulación autónoma se asocia con comportamientos auto-determinados, lo cual explica la mayor frecuencia con que se presentan los comportamientos pro-ambientales, en tanto que la regulación controlada se relaciona con conductas menos auto-determinadas y explicaría la menor frecuencia de dichos comportamientos.

En el marco del ODS n° 12, sin duda, estos resultados ponen al descubierto la urgente necesidad de que los progenitores promuevan el aprendizaje autorregulado autónomo, para que sus hijos e hijas sean sujetos activos que asuman de manera crítica y responsable las acciones de las 3R.

12.3.2. Autoconcepto y comportamientos pro -sostenibilidad de los adolescentes

Respecto a las dimensiones del autoconcepto que puntúan en los adolescentes - varones y mujeres- encontramos que: a) la dimensión académica seguida por la familiar y la física, puntúan más alto; b) la dimensión social y emocional presentan una puntuación ligeramente menor a la media. Las puntuaciones altas del autoconcepto en la dimensión académica y familiar indican que los adolescentes cuencanos tienen una percepción y valoración positiva de sus capacidades académicas y de su aceptación familiar, lo que sugiere que se mostrarán más estables frente al control familiar, menos propensos a la ansiedad y la depresión, a sufrir trastornos alimenticios y a una mejor integración social en sus aulas (Fuentes et al., 2015). De los datos se deriva una tendencia hacia un autoconcepto positivo en los adolescentes cuencanos.

Adicionalmente, se destaca que las mujeres presentan mayores puntuaciones de autoconcepto que los varones en las dimensiones ‘académica’ y ‘emocional’; y los varones presentan mayores puntajes que las mujeres en las dimensiones ‘social’ y ‘familiar’, siendo esta última dimensión la que presenta mayores diferencias según el sexo del adolescente.

La puntuación alta de la dimensión académica en las mujeres es coincidente con estudios que encontraron que el autoconcepto académico elevado en las mujeres está fuertemente relacionado con el rendimiento académico y que los adolescentes que se perciben con buen autoconcepto académico cuentan con la retroalimentación positiva de los padres y las madres (Álvarez et al., 2015). En cuanto a la dimensión física, los resultados encontrados son similares a lo observado en estudios previos que reportan una puntuación alta para la dimensión física en grupos adolescentes españoles y cuencanos (Barrios et al., 2017; Fernández & Samaniego, 2020).

En cuanto a la relación entre el autoconcepto y las características de los adolescentes, encontramos diferencias significativas en: a) la dimensión académica con la edad de los adolescentes; b) la dimensión familiar con la familia nuclear; c) la institución educativa particular con las dimensiones académica, social y familiar; y d) ser activista con la dimensión emocional.

Nuestros resultados revelan que las interacciones académicas y sociales más personalizadas con los estudiantes y cercanas con los progenitores, propias de las instituciones educativas particulares, pueden favorecer el autoconcepto académico, social y familiar de los adolescentes. Los resultados encontrados son similares al estudio de Suldo et al. (2011) que reportan que el autoconcepto general se asocia de manera significativa con el autoconcepto académico de los estudiantes de instituciones privadas, en tanto que los estudiantes de las instituciones públicas no presentaron relación significativa entre dichas variables.

Por otra parte, los datos muestran que los adolescentes que pertenecen a la familia nuclear, caracterizada por la presencia de ambos padres presentan mayor puntuación en el autoconcepto familiar, en comparación con la familia reconstituida y la familia monoparental. No es posible contrastar nuestros resultados porque no se dispone de otros estudios que hayan relacionado estas variables; sin embargo, estudios han encontrado que los hijos e hijas pueden presentar un buen autoconcepto, en cualquier estructura familiar, siempre que se puedan mantener vínculos

afectivos para favorecer el bienestar de los miembros de la familia (Oliva et al., 2014; Oudhof et al., 2018; Martínez et al., 2013; Viveros, 2016).

En el caso de la relación entre el autoconcepto y el comportamiento pro-sostenibilidad de los adolescentes, los resultados revelan correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre estas dos variables. En términos generales se evidencia que a medida que se incrementa el autoconcepto del adolescente se incrementan también las conductas de las 3R; las dimensiones académica y física son las que más se correlacionan con las conductas ‘reducir’ y ‘reciclar’. La dimensión familiar presenta una menor correlación con ‘ahorrar consumo de luz’. Si bien, las correlaciones entre las variables mencionadas resultaron ser positivas, no se encontraron estudios para la discusión de los resultados.

Adicionalmente, de acuerdo a los resultados es necesario fortalecer el involucramiento familiar con los hijos a través de prácticas de apoyo a la autonomía, para la construcción de un autoconcepto familiar que permita sustentar comportamientos activamente comprometidos con los hábitos de practicar las 3R.

CAPITULO 13. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Ante la grave crisis socio ambiental que afronta nuestra civilización, con nefastas consecuencias tanto para la naturaleza como para buena parte de nuestra especie, víctima de desigualdades e injusticias, surge esta tesis doctoral. Acorde con el enfoque de la sostenibilidad evocado por la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015), pretende contribuir a hacer frente a los problemas ambientales globales y humanos. Difícilmente se lograrán los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) si las estrategias no se apoyan en la familia.

Desde esta perspectiva, se reafirma y reclama la función de las familias como un agente educativo de primer orden. Sobre ellas recae la responsabilidad primordial de la educación y socialización de los menores y adolescentes; y, por tanto, de inculcar tempranamente los valores de la ciudadanía planetaria (Murga-Menoyo, 2018).

Así también, desde la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2008; Ryan y Deci, 2000), se resalta la función de las dimensiones parentales –afecto, apoyo a la autonomía y estructura- que son valiosas al facilitar que los hijos e hijas se sientan autónomos, competentes y vinculados. El ejercicio de una parentalidad que promueva en los adolescentes la autonomía, el autoconcepto positivo y la autorregulación del aprendizaje, facilitará las condiciones bajo las cuales los adolescentes pueden desarrollar altos niveles de motivación intrínseca o formas internalizadas de motivación extrínseca para la adquisición de comportamientos pro-sostenibilidad.

Es por lo anterior que en la investigación doctoral se formuló como hipótesis que los comportamientos pro-ambientales de los adolescentes requieren prácticas parentales que faciliten en ellos una motivación autodeterminada, que está asociada a comportamientos pro-sostenibilidad. Asumiendo el marco teórico planteado y los resultados del estudio empírico, a continuación se presentan las conclusiones que se derivan de estos últimos.

13.1. Conclusiones

La tesis doctoral arroja resultados significativos que en este apartado se enuncian de forma sintética, asociados a su correspondiente conclusión. Son los siguientes:

1º.- La investigación ha permitido conocer que los adolescentes cuencanos, mujeres y varones, realizan acciones requeridas por la regla de las 3R. Habitualmente reciclan y reducen el consumo de luz; también son activistas, aunque con menor frecuencia, sin que el sexo sea una variable significativa de las diferencias intragrupo.

CONCLUSIÓN 1: Estos resultados ponen al descubierto que los adolescentes se comportan como incipientes agentes de cambio por el desarrollo sostenible. Se requiere, por tanto, fortalecer esta característica. Es necesario, por una parte, impulsar en los escolares un mayor conocimiento sobre los graves problemas ambientales y sociales que afronta la humanidad, e inculcar los valores de la sostenibilidad; y, por otro lado, adecuar estrategias educativas para promocionar en los adolescentes tanto la autonomía como la autorregulación del aprendizaje, para avanzar hacia prácticas de consumo en sintonía con las 3R, que contribuyan a la consecución del ODS n° 12 recogido en la Agenda 2030.

2º.-Se destaca que, de entre los agentes socializantes (familia, escuela, amigos y medios de comunicación), es la familia la que presenta altas correlaciones positivas con los comportamientos pro-ambientales. E, igualmente, que los valores familiares atribuidos por los adolescentes tanto a las madres como a los padres presentan correlaciones positivas significativas con las conductas de las 3R. Cuando la percepción de los valores familiares se incrementa, las conductas de las 3R en los adolescentes también aumentan.

CONCLUSIÓN 2: Puesto que, por una parte, la familia se revela como el primer agente de socialización vinculado a los comportamientos pro-ambientales, y, por otra, el comportamiento pro-ambiental de los adolescentes aparece vinculado a los valores familiares, reforzar los valores ambientales de la familia es una necesidad social y, por tanto, educativa. No solo porque la familia es un agente de socialización que transmite a su progenie valores éticos y sociales, los mismos que favorecen que los adolescentes

desarrollen una relación ética y de cuidado con la naturaleza como generadora de vida, sino también porque la escuela para cumplir su función requiere la participación colaborativa de la familia.

3°.- Se evidencia que, la práctica parental de apoyo a la autonomía del adolescente predomina sobre el ejercicio de control psicológico, en ambos padres; y que el apoyo de ambos progenitores a la autonomía presenta correlaciones significativas con la autorregulación del aprendizaje autónomo y con las conductas de las 3R. Se confirma por tanto que el apoyo a la autonomía es la práctica parental más apropiada para impulsar el desarrollo de la regulación autónoma del aprendizaje, asociada a la promoción de comportamientos pro-ambientales.

CONCLUSIÓN 3. Consecuentemente, en el marco de las relaciones familia-escuela, a esta última le corresponde apoyar a los progenitores mediante programas para la formación de una parentalidad positiva, orientada a promocionar el apoyo a la autonomía y evitar prácticas de control psicológico que obstaculicen la autonomía de los adolescentes. Esta estrategia contribuiría indirectamente a la formación de los adolescentes como sujetos activos capaces de decisiones responsables con las generaciones presentes y futuras.

4°.- La investigación ha encontrado que las variables familiares ‘metas de logro parental’ y ‘prácticas parentales’ presentan correlaciones positivas con el nivel de estudios de los progenitores. Los padres y madres con un menor nivel de estudios privilegian las metas ‘éxito de la tarea’ y ‘evitación del fracaso’ y en ellos predomina la práctica parental ‘control psicológico’; por el contrario, los padres y madres con un superior nivel de estudios presentan una marcada orientación a la meta ‘dominio de la tarea’ y, como práctica parental, al ‘apoyo a la autonomía’ de sus hijos e hijas.

Adicionalmente, se constata que el sexo de los progenitores es un elemento diferenciador de las prácticas parentales. Los adolescentes perciben a las madres como más apoyadoras y controladoras, a diferencia de los padres; aceptan y reconocen los sentimientos del menor

-como una manifestación de apoyo a la autonomía- si bien muestran con mayor frecuencia conductas irrespetuosas y manipuladoras.

CONCLUSIÓN 4. Puesto que este tipo de prácticas controladoras repercute negativamente en el desarrollo de la autonomía de los adolescentes, es preciso que los programas para la formación de una parentalidad positiva incluyan contenidos relacionados con las estrategias más apropiadas para evitarlas.

5°. La investigación ha confirmado que en los adolescentes cuencanos el aprendizaje autorregulado predomina en el caso de las mujeres, mientras que la regulación controlada es más frecuente en los varones. Se destaca que la regulación autónoma del aprendizaje se encuentra especialmente asociada a la motivación intrínseca y presenta una correlación positiva con las conductas referentes a la regla de las 3R, en tanto que el aprendizaje controlado muestra una correlación negativa con dichas conductas. Los resultados avalan la pertinencia del aprendizaje autorregulado autónomo para fomentar la calidad de la educación orientada a la sostenibilidad.

Así mismo, se constata que las características de los progenitores, ‘sexo’ y ‘nivel de estudios’, son variables mediadoras del tipo de autorregulación del aprendizaje en los adolescentes. En el caso de la regulación autónoma, los hijos de madres y padres con un mayor nivel de estudios obtienen puntuaciones más altas en esta variable.

CONCLUSIÓN 5. En consecuencia, se evidencia la necesidad de potenciar, tanto en el contexto escolar como familiar -con más insistencia los casos de deprivación cultural-, estrategias educativas que promuevan un aprendizaje activo y autodirigido para potenciar el desarrollo académico y los comportamientos responsables con el cuidado de los recursos naturales del medio ambiente.

6°. A medida que se incrementa el autoconcepto positivo de los adolescentes también aumentan las conductas de las 3R. Este tipo de autoconcepto correlaciona positivamente con el nivel de estudios de los progenitores.

CONCLUSIÓN 6. Este resultado es una contribución innovadora que nos permite concluir que el desarrollo de un autoconcepto positivo es un predictor de comportamientos pro-ambientales, lo que es favorable para transitar hacia la consecución de los ODS n° 12 de la *Agenda 2030*.

CONCLUSIÓN GENERAL

Esta investigación ha contribuido al conocimiento del tema que aborda. Se confirma que, para el cambio social y educativo que requiere el ODS 12 de la *Agenda 2030* de las Naciones Unidas (ONU, 2015), es necesario promover comportamientos pro-sostenibilidad en los adolescentes cuencanos. E igualmente, los resultados señalan que la familia es un agente principal de cambio por la sostenibilidad pues impulsa en su prole el desarrollo de la autonomía, el autoconcepto positivo y la regulación autónoma del aprendizaje, factores facilitadores de los comportamientos comprometidos con el desarrollo sostenible.

También se ha detectado que un mayor nivel de estudios de los progenitores se encuentra asociado con la consistencia de la relación entre las metas de logro parental y las prácticas parentales (apoyo a la autonomía y control psicológico), ambos factores desencadenantes de la regulación autónoma del aprendizaje y el autoconcepto de los adolescentes. En consecuencia, se reafirma que la educación recibida es una herramienta poderosa que facilita a los progenitores desempeñar su parentalidad de manera positiva para la promoción de la autonomía del adolescente, la que se constituye en el fundamento de la motivación intrínseca para el desarrollo de comportamientos pro-sostenibilidad.

De todo ello se deriva, como conclusión general, por una parte, la necesidad de implementar acciones formativas dirigidas a las familias, que promuevan la parentalidad positiva en los progenitores; y, por otro lado, la urgencia de potenciar en el profesorado una práctica docente innovadora orientada a la sostenibilidad. En este último caso es preciso incrementar en los

docentes los conocimientos sobre la problemática socio-ambiental derivada del consumismo e impulsar el fortalecimiento de las metodologías de aprendizaje y evaluación que permitan a los adolescentes desarrollar una regulación autónoma de su aprendizaje y convertirse en ciudadanos críticos que asuman estilos de vida más reflexivos y sostenibles para cuidar y preservar los recursos de la naturaleza.

13.2. Implicaciones prácticas de la investigación

Las conclusiones de la investigación tienen implicaciones prácticas. A continuación, se destacan dos líneas de actuación estratégica que los centros escolares podrían desarrollar: el fomento de la parentalidad positiva y la formación y mejora de los centros escolares para el consumo responsable.

a. Fomento de la parentalidad positiva

La participación de los centros educativos en la formación de las familias podría concretarse en una oferta de programas de parentalidad positiva (modalidad de atención grupal). Este tipo de modalidad ofrece espacios y oportunidades de aprendizaje de nuevas competencias familiares para que cada familia identifique, reflexione y analice las distintas pautas educativas que lleva a cabo ordinariamente y busque su propio proyecto educativo coherente y eficaz (Torío et al., 2013). De esta manera, la formación del rol parental cristalizaría en el apoyo a la autonomía de los adolescentes e, igualmente, evitaría prácticas irrespetuosas, manipuladoras y controladoras de los progenitores con sus hijos e hijas.

El programa de parentalidad positiva permitiría el desarrollo de la regulación autónoma (autorregulación del aprendizaje) para la adopción de comportamientos pro-sostenibilidad en el marco de la educación formal de los adolescentes cuencanos. Este tipo de regulación les permitiría tomar decisiones como agentes de cambio por la sostenibilidad, con sentido de responsabilidad con las generaciones presentes y futuras.

Esta importante labor de formación de familias, a su vez, potenciaría como efecto los vínculos recíprocos y lazos de colaboración familia-escuela.

b. Formación y mejora de los centros escolares para el consumo responsable

Esta línea estratégica, en una doble vertiente: capacitación de los docentes para que, por una parte, integren en sus prácticas de enseñanza estrategias de aprendizaje y de evaluación centradas en el aprendizaje activo de los estudiantes; y, por otra, faciliten el desarrollo de una regulación del aprendizaje autónomo en los adolescentes. Todo ello buscando la formación de comportamientos pro-sostenibilidad en los niños y niñas.

En una segunda vertiente, en el marco de las relaciones familia-escuela, la acción formativa de los centros se orientaría a favorecer la capacitación familiar en cuestiones propias de la educación ambiental. La finalidad es que los progenitores promuevan hábitos familiares congruentes con la regla de las 3R, pues de ello depende en buena medida que, de manera conjunta, familia y escuela puedan contribuir a la formación de ciudadanos que asuman los principios y valores de la sostenibilidad.

CAPÍTULO 14. PROPUESTA FORMATIVA

Esta tesis doctoral se ha desarrollado desde el convencimiento de que la investigación debe generar resultados que puedan ser devueltos a la sociedad. De ahí su Objetivo número 4: *Proponer recomendaciones y pautas para que la escuela pueda robustecer la formación de los docentes como agentes promotores de sostenibilidad y facilitar a los progenitores un refuerzo a su función parental con acciones educativas a favor de los comportamientos pro-sostenibilidad en los escolares.*

Las conclusiones del estudio empírico han dado lugar a la propuesta formativa que se presenta a continuación, a modo de recomendación -a los centros educativos y al profesorado-, para facilitar que la familia y la escuela tributen como agentes de cambio por la sostenibilidad. Con ella se pretende contribuir a la mejora de las competencias parentales para el desarrollo de la autonomía de los escolares, factor que se considera asociado a la motivación intrínseca y a formas internalizadas de motivación extrínseca con efectos sobre los comportamientos pro-sostenibilidad en los adolescentes.

Transitar hacia un estilo de vida sostenible -como requiere el ODS 12 de la Agenda 2030, menos consumista- es un gran reto que precisa una atención explícita a los contextos formales en la educación, en cuyo espacio es primordial el trabajo colaborativo familia-escuela. Dicha colaboración debe orientarse en tres vertientes principales. La primera relacionada con programas de parentalidad positiva que contribuirá a la promoción de un modelo parental de apoyo a la autonomía y al aprendizaje autorregulado, que favorezca los comportamientos pro-sostenibilidad de los hijos e hijas; la segunda, vinculada a la capacitación de los docentes y, la tercera orientada a la colaboración familia y escuela para que conjuntamente las familias y los centros escolares asuman prácticas de consumo responsable y acciones coherentes con las 3R.

a. Formación de las familias: educación para una parentalidad positiva y comportamientos pro-sostenibilidad

Los centros educativos tienen una importante labor en la formación de las familias para reforzar el rol parental orientado al apoyo a la autonomía y la regulación autónoma del aprendizaje para la adopción de comportamientos pro-sostenibilidad. El ejercicio responsable de la tarea parental

implica satisfacciones, como también dificultades por los vertiginosos cambios sociales y demográficos que están afectando a la familia. Como consecuencia, en las últimas décadas, se viene considerando relevante la promoción de una parentalidad positiva.

La formación de padres y madres es un intento de acción formal con el objeto de incrementar la conciencia de los progenitores y la utilización de sus aptitudes y competencias parentales (Brock et al., 1993; Rodríguez-Triana, 2018).

Desde esta perspectiva, consideramos necesario que los centros escolares se involucren en la formación de las familias, con una propuesta de acción para trabajar con los progenitores, mediante una metodología experiencial (Rodrigo et al., 2011; Rodrigo et al., 2015; Torío, 2018). Los programas que se sitúan en este modelo pretenden llevar a cabo *“una reconstrucción del conocimiento episódico cotidiano en un escenario sociocultural. (...) se tienen en cuenta las creencias o las ideas previas de los padres y las madres, ya que a partir de éstas y de las situaciones cotidianas, y mediante un proceso inductivo de construcción del conocimiento cotidiano-experiencial, van a ir construyendo su conocimiento”* (Martín-Quintana et al., 2009, p. 127).

Esta metodología conduce a la reflexión sobre las prácticas parentales empleadas en situaciones cotidianas, así como a la reflexión sobre el papel de las figuras parentales en el desarrollo y la formación de ciudadanos éticos y responsables con un futuro sostenible. Se ofrece a los padres y las madres la oportunidad de conocer una amplia variedad de experiencias que pueden ser contrastadas con las suyas propias a través del intercambio con otras familias embarcadas en la misma tarea (Máiquez, et al., 2000; Martín-Quintana, et al., 2009; Torío et al., 2012). Todos los padres y madres cuentan con un potencial de recursos y destrezas que resultan de gran utilidad y se desarrollan sentimientos de confianza en la capacidad de educar a sus hijos e hijas y en el manejo de las prácticas educativas.

A continuación, se esboza una propuesta de acción formativa dirigida a los progenitores. Se trata de un *Programa de parentalidad positiva orientada a prácticas de consumo responsable*, cuyo objetivo es contribuir en la mejora de las competencias parentales para responder a las necesidades de autonomía y autorregulación del aprendizaje del adolescente, y fomentar su participación activa en prácticas de consumo responsable. Los contenidos se agrupan en dos bloques temáticos. El primer bloque asume las siguientes prácticas parentales:

- Apoyo a la autonomía y riesgos del control psicológico en el desarrollo de la autonomía de los hijos e hijas.
- Estructura y límites consistentes en la crianza de los hijos e hijas
- Autorregulación del aprendizaje que privilegie el desempeño de los aprendizajes de los hijos e hijas.
- Valores familiares pro-ambientales

En el segundo bloque, en el marco del ODS 12 se integran aspectos vinculados a la sostenibilidad. En un primer momento se presentará la relación entre el consumo y los residuos como uno de los graves problemas ambientales, seguido por el papel de la familia en la reducción del consumo.

- Problemas ambientales relacionados con las prácticas de consumo
- Análisis de los hábitos de consumo familiar
- Familia y valores para el cuidado de la naturaleza.
- Comportamientos familiares pro-sostenibilidad en sintonía con la regla de las 3R (reducir, reutilizar y reciclar).

b. Formación de los docentes para el aprendizaje autorregulado y la adopción de comportamientos pro-sostenibilidad en los adolescentes

La formación de comportamientos pro-sostenibilidad en los estudiantes necesariamente requiere la participación del profesorado; los docentes son figuras centrales en la conducción de los currículos y de los procesos de enseñanza y evaluación. Por lo tanto, les corresponde asumir el reto de facilitar que los escolares sean capaces de autorregular su propio aprendizaje: se fijen propósitos de aprendizaje, los regulen y monitoreen sus motivaciones y conductas para el logro de su meta académica. A la vez, la práctica docente ha de contribuir a la formación de valores ciudadanos para fomentar comportamientos pro-sostenibilidad. Seguidamente, esbozamos algunas acciones formativas dirigidas al profesorado.

La primera de ellas es un *Taller sobre autorregulación del aprendizaje* cuyo objetivo es capacitar al docente sobre metodologías de aprendizaje innovadoras que apoyen el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes para que sean sujetos activos de su propio

aprendizaje y de comportamientos en sintonía con las 3R. Los contenidos podrían quedar articulados en los siguientes ejes temáticos:

- Elementos meta cognitivos relacionados con las capacidades de aprender a aprender. Se estudia el enfoque y estrategias centradas en el aprendizaje de los estudiantes.
- Estrategias centradas en el aprendizaje de los estudiantes. Aprendizaje servicio (ApS), Aprendizaje basado en problemas (AbP).
- Evaluación para la autorregulación del aprendizaje. Retroalimentación positiva que comunique los avances en el aprendizaje.

Una segunda acción formativa se concretaría en la organización de *Mesas de trabajo ambiental* para fomentar la participación de los docentes en la evaluación de la efectividad de los programas de educación ambiental en el currículo. La finalidad es reforzar estrategias de aprendizaje y evaluación que favorezcan el desarrollo de comportamientos pro-sostenibilidad en los estudiantes.

Las mesas tendrían como objeto de análisis el proyecto de educación ambiental *Tierra de niñas niños y jóvenes para el buen vivir* (TINI), un programa que aplican las instituciones educativas que apoyan esta investigación de tesis doctoral. El objetivo del programa es promover y fortalecer en los estudiantes una relación afectiva con la naturaleza y formar ciudadanos responsables con el cuidado de la vida, para esta y futuras generaciones (Ministerio de Educación, 2018).

Se proponen tres mesas de diálogo que abordarían respectivamente, los siguientes aspectos:

- *Mesa de sensibilización:*
 - Problemas ambientales y sociales derivados de la degradación ambiental
 - Hábitos de consumo para el agotamiento de los recursos naturales
- Mesa de evaluación y diagnóstico:
 - Análisis de la metodología empleada por los docentes para la educación ambiental

- Motivación en los estudiantes para el cuidado pro-ambiental
- Mesa de sostenibilidad:
 - Educación ambiental y currículo. Análisis de la integración de los ODS en asignaturas del currículo.
 - Definición de acciones concretas para la ejecución de las 3R (utilización de contenedores de reciclado, compromiso con el consumo ...)

c. Formación pro-sostenibilidad en el marco de las relaciones familia-escuela

Como se ha mencionado anteriormente, el cambio social que requiere el ODS 12 exige promover comportamientos pro-sostenibilidad en los adolescentes. Esta tarea compromete la participación de varios agentes socializantes, entre ellos la escuela y la familia, como los microsistemas más cercanos al desarrollo de los adolescentes.

En esta dirección Eipstein (2013) destaca la necesidad de establecer un modelo de alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad que tenga como eje central el desarrollo de los estudiantes. Este modelo de colaboración es una condición necesaria para obtener mayores aprendizajes y un desarrollo integral de los estudiantes.

A continuación, enunciamos acciones en dos posibles líneas de colaboración escuela- familia, que podrían fortalecer una mayor implicación de los progenitores en las actividades de los hijos e hijas.

La primera línea, colaboración de los progenitores en los procesos de enseñanza-aprendizaje y gestión del centro, ofrece las siguientes posibilidades:

- Los progenitores se implican y acompañan en las tareas escolares y en las actividades extracurriculares de los adolescentes.
- Los progenitores, informados por el profesorado de la importancia de la retroalimentación positiva, se implican en la consecución de aprendizaje de los hijos e hijas.

- El profesorado utiliza los informes sobre la conducta y rendimiento como una forma de comunicación entre escuela y familia.
- Progenitores y docentes intercambian información sobre el aprendizaje de los estudiantes.
- Los progenitores participan en los espacios de gestión y decisión de los centros escolares.

Una segunda línea de actuación en el marco de la colaboración escuela-familias es la participación de estas últimas en acciones pro-ambientales promovidas desde la primera. Entre las posibilidades, las siguientes:

- Conexión y coordinación del centro educativo y las familias con otras entidades de la comunidad para la realización de actividades pro-ambientales (minga, huertos escolares, campañas de reciclaje, etc...)
- Celebración del día internacional de la Familia (15 de mayo)
- Celebración del día mundial de los padres y madres (1 de junio)
- Celebración de días sobre ecología y el medio ambiente
- Excursiones a ríos, parques, bosques para la limpieza y recolección de residuos.

EPÍLOGO

El proceso de elaboración de la tesis doctoral ha implicado aprendizajes y hallazgos que nos han permitido reafirmar nuestra percepción de la familia como un agente de cambio para la sostenibilidad. Los resultados, conclusiones y propuestas que ha generado podrán así mismo promover acciones educativas institucionales en sintonía con las 3R, e impulsar, en el contexto de las relaciones familia-centro educativo, la mejora de las competencias parentales y los valores familiares asociados a comportamientos pro-sostenibilidad. En definitiva, ha quedado patente que la familia puede ser un agente activo del desarrollo sostenible y contribuir a los principales objetivos de la Agenda 2030 (ONU, 2018).

La investigación, sin duda, ha alcanzado sus objetivos; pero también es preciso reconocer sus limitaciones. La primera relacionada con el diseño de investigación. Sin duda, un diseño longitudinal podría aportar una explicación más solvente sobre la influencia de las expectativas de logro parental y de los valores familiares en el comportamiento pro-sostenibilidad de los adolescentes. También sería conveniente profundizar, en el comportamiento de las familias respecto a las acciones de las 3R, mediante un diseño mixto, con técnicas cuantitativas y análisis cualitativos. A esto podrían añadirse otros análisis de modelos de ecuaciones estructurales para medir la influencia de la familia en las competencias para la sostenibilidad del adolescente con respecto a las conductas pro-ambientales de las 3R.

En líneas generales, los instrumentos utilizados presentaron una adecuada fiabilidad y validez. Un aspecto a mejorar en posteriores trabajos es la escala de cuidado pro-sostenibilidad, que presentó menor confiabilidad que las otras escalas. Es preciso revisar los ítems y llevar a cabo una reformulación; e integrar nuevos ítems que nos permitan, por una parte, obtener mejores promedios de confiabilidad y, por otra, profundizar en aspectos vinculados a la motivación de los comportamientos pro-ambientales (hábitos y preferencias de consumo familiar; práctica asociadas a estatus o rol; cultura y clima escolar; entre otros).

Si bien existe abundante literatura que, desde la Teoría de la Autodeterminación y el modelo Bioecológico sistémico, aborda aspectos vinculados a la motivación humana, el comportamiento ambiental, la socialización familiar y las dimensiones parentales que

promocionan el desarrollo de las personas, sin embargo es escasa la investigación que estudia de forma explícita la relación entre las variables *autorregulación del aprendizaje* y *autoconcepto* (directamente relacionadas con las ‘metas de logro parental’ y las ‘prácticas parentales’) y las *competencias para la sostenibilidad*. Se requieren investigaciones que permitan apreciar la influencia de dichas variables en los comportamientos pro-ambientales de los adolescentes. Encontrar respuestas a estas lagunas, puede ser una importante línea de investigación a futuro.

En cuanto a las implicaciones de esta investigación doctoral en el marco de la Teoría de la Autodeterminación y desde una perspectiva aplicada, cabe considerar sus resultados como una contribución valiosa para la promoción de una parentalidad positiva en los progenitores cuencanos; una parentalidad centrada en el apoyo a la autonomía de sus hijos e hijas, para que los adolescentes puedan tomar decisiones como agentes activos de cambio por la sostenibilidad, con responsabilidad ante las generaciones presentes y futuras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aitken, N., Pelletier, LG. & Baxter, D. (2010). *Haciendo las cosas difíciles: Influencia de la motivación auto determinada hacia el medio ambiente en las conductas pro-ambientales*. Trabajo presentado en la Cuarta Conferencia TED internacional, Gante, Bélgica.
- Aitken, N., Pelletier, LG. & Baxter, D. (2016). Hacer las cosas difíciles: Influencia de la motivación autodeterminada hacia el medio ambiente en el comportamiento del transporte a favor del medio ambiente. *Ecopsicología*, 8, (2), 153 - 162. <https://doi.org/10.1089/eco.2015.0079>
- Alarcón, A. (2012). *Estilos Parentales de socialización y ajuste psicosocial de los adolescentes: Un Análisis de las influencias contextuales en el proceso de socialización*. [Tesis Doctoral. Universidad de Valencia]. <http://hdl.handle.net/10550/25041>
- Alarcón, E., Piña, J., García, A. & Tejedor, F. (2019). Perfiles de socialización familiar en estudiantes universitarios de alto rendimiento académico, *Perfiles Educativos*, 41(165), 62-80. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.58742>
- Ali, S., Khatun, N., Khaleque, A. & Preston, R. (2018). They love me not: A meta-analysis of relations between parental undifferentiated rejection and offspring's psychological maladjustment. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, (50), 185-199. <https://doi.org/10.1177%2F0022022118815599>
- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J., Valle, A., & Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 293-311.
- Álvarez-Blanco, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula abierta*, 48(1), 19-39. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>
- Álvarez - Blanco, L. & Martínez-González, R. A. (2017). Review of the Partnership between School and Family: A Shared Responsibility. En J. A. González-Pienda, A. Bernardo, J. C. Nuñez y C. Rodríguez (Eds.) *Factors affecting academic performance* (pp. 121-140). Nova Science Publishers.
- Amnistía Internacional (2019). El cambio climático es el mayor problema vital de nuestra época: encuesta a la generación Z. <https://n9.cl/o3q2n>
- Amerigo, M., García, J. & Cortes, P. (2017). Análisis de actitudes y conductas proambientales: un estudio exploratorio con una muestra de estudiantes universitarios brasileños. *Ambiente & Sociedade*, 20, (3), 1-20. ISSN 1809-4422. <http://dx.doi.org/10.1590/1809-4422asoc300r1v2032017>.

- Anastasopoulos, N. (2017). Buen Vivir, sostenibilidad y bienes comunes: el contexto ecuatoriano y mundial. *Estado & Comunes*, 1 (4), 39-55. <http://estadoycomunes.iaen.edu.ec/index.php/EstadoyComunes/article/view/100>
- Andrade, J., & Gonzales, J. (2019). Relación entre actitudes pro-ambientales y conocimientos ecológicos en adolescentes con relación al entorno rural o urbano que habitan. *Revista Kavilando*, 11(1), 105-118. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-65922-0>
- Andreakis, E., Joussemet, M. & Mageau, G. A. (2018). How to support toddlers' autonomy: Socialization practices reported by parents. *Early Education and Development*, 30, 297-314. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1548811>
- Aragonés, J.I., Izurieta, C. & Raposo, G. (2003). Revisando el concepto de desarrollo sostenible en el discurso social. *Psicothema*, 15, 221-226. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1049>
- Arias, M. & Rosales, S. (2019). Educación Ambiental y comunicación del cambio climático: Una perspectiva desde el análisis del discurso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (30)247 -269. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6987386>
- Aroca, C. & Cánovas, P. (2012). Estilos Educativos paternos desde los modelos interactivo y de construcción conjunta: revisión de las investigaciones. *Teoría de la Educación*, 24 (2), 149-176. <https://doi.org/10.14201/10359>
- Assor, A., Roth, G. & Deci, E. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: a self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72, 47-88 <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00256.x>
- Ayestarán, I. (2008). *Sostenibilidad, crisis ambiental y responsabilidad social de las empresas en la sociedad del conocimiento y del riesgo global*. En Ayestarán, Insausti, Águila, R. (Eds.) *Filosofía en un mundo global*. *Anthropos*, 56-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2592106>
- Ayuso, L. (2015). El impacto de las TIC en el cambio familiar en España. *Revista de Educación Social*, (23), 73-93. <http://dialnet.unirioja.es/>
- Aznar - Minguet, P. (2013). Familia, Sociedad y Redes de Comunicación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(23). <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36529>
- Aznar - Minguet, P. & Barrón - Ruiz, Á. (2017). El desarrollo humano sostenible: un compromiso educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, TERI*, (29), 1, 25-53. <https://doi.org/10.14201/teoredu291253>
- Aznar - Minguet, P. & Ull - Solís, M.A. (2019). Educación y Sostenibilidad en la Universidad de Valencia: construcción futura dese el pasado. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1, 1, 1202. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=22785>

- Baard, P. P., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34 (10), 2045–2068. <https://n9.cl/jeilw2>
- Banco Mundial (2020). Educación. <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1175– 1184. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Barber, B. (1996). Parental Psychological Control: Revisiting a Neglected Construct. *Child Development*, 67, 3296-3319. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01915>
- Barber, B., Xia, M., Olsen, J., McNeely, C. & Bose, K. (2012). Feeling disrespected by parents: refining the measurement and understanding of psychological control. *Journal of Adolescence*, 35, 273-287. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.10.010>
- Barber, B. & Xia, M. (2013). The centrality of control to parenting and its effects. En R. E. Larzelere, A. S. Morris y A. W. Harrist (Eds.), *Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development* (pp. 61-87). American Psychological Association.
- Bartholomew, K.J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M. & Thorgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33, 75-102. <https://n9.cl/9vegc>
- Barr, S. (2007). Factors influencing environmental attitudes and behaviors - A UK case study of household waste management, *Environment and Behavior*, 39(4), 435-473. <https://doi.org/10.1177%2F0013916505283421>
- Barrera- Hernández, L., Sotelo, M., Echeverría, S. & Tapia, C. (2020). Conexión con la naturaleza: su impacto en los comportamientos sostenibles y la felicidad de los niños. *Psicodelantero*, 11, 276. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00276/full>
- Barrios, D., Gómez, M.A., & Barriopedro, M.I. (2017). Análisis del autoconcepto físico en estudiantes de enseñanza física. *Revista de la Psicología del Deporte*, 26 (2), 45-53.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Fondo de Cultura Económica.
- Baumeister, R. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Beiswenger, K. & Grolnick, W. (2010). Interpersonal and intrapersonal factors associated with

- autonomous motivation in adolescents after-school activities. *Journal of Early Adolescence*, 30, 369-394. <https://doi.org/10.1177/027243160933298>
- Benítez, M.E. (2017). La Familia desde lo tradicional a lo indiscutible. *Revista novedades en población*, 13,26. versión On-line ISSN 1817-4078
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación: para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Pearson Educación.
- Bernier, A., Carlson, S. M. & Whipple, N. (2010). From external regulation to selfregulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81, 326- 339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x>
- Bertalanffy, L. V. (1968). *General System Theory. Foundations, Development, Applications*. George Braziller.
- Bisquerra, R., & Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Editorial La Muralla.
- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Editorial Trotta.
- Boff, L. (2002). *Ética de lo humano. Compasión por la Tierra*. Editorial Trotta.
- Boff, L. (2014). *Características del nuevo paradigma cosmogónico emergente*. <https://n9.cl/ewaed>
- Boff, L. (2020). Post-Covid 19: ¿Qué virtudes asumir? *La columna semanal de Leonardo Boff*. www.servicioskoinonia.org/boff/
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London.Tavistock.
- Blofield, M. & Martínez, J. (2014). Trabajo, familia y cambios en la política pública en América Latina: Equidad, maternalismo y corresponsabilidad. *Revista de la CEPAL*, 114, 107-25. <https://dx.doi.org/10.18356/d81c1957>
- Bradshaw, E. L., Sahdra, B. K., Ciarrochi, J., Parker, P. D., Martos, T. & Ryan, R. M. (2021). A configural approach to aspirations: The social breadth of aspiration profiles predicts well-being over and above the intrinsic and extrinsic aspirations that comprise the profiles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 120 (1), 226-256. <https://doi.org/10.1037/pspp0000374>
- Brenning, K., Soenens, B., Van Petegem, S. & Vansteenkiste, M. (2015). Perceived maternal autonomy support and early adolescent's emotion regulation: a longitudinal study. *Social Development*, 24, 561-578. . <https://doi.org/10.1111/sode.12107>
- Brock, G.W., Oertwein, M. & Coufal, J.D. (1993). Parent Education: Theory, research and practice. In M.E. Arcus, J.D. Schvaneveldt y J.J. Moss (Ed.), *Handbook of Family Life Education. The practice of Family Life Education*. Vol 2 (87-114). Sage.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press. (Trad. Cast: *La ecología del desarrollo humano*. Ediciones Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. En S.L. Friedman (Ed.), *Measuring environment across the life span: emerging methods and concepts* (pp. 3-38). American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (2001). *The bioecological theory of human development*. In Smelser y P. Baltes (Eds), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (Vol.10, 6963-6970). Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental process. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: theoretical models of human developmental*. (Vol. 1, pp. 939-991). John Wiley.
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social development*, 9 (1), 115-125. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1467-9507.00114>
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: theoretical models of human developmental*. (Vol. 1) pp. 793-828. John Wiley.
- Brundtland, G. H. (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y el Desarrollo: Nuestro futuro común*. Bruselas: Documentos de las Naciones Unidas. <https://www.upv.es/contenidos/CAMUNISO/info/U0686956.pdf>
- Cacioppo, M., Pace, U. & Zappulla, C. (2013). Parental psychological control, quality of family context and life satisfaction among Italian adolescents. *Child Indicators Research*, 6, 179-191. <https://doi: 10.1007/s12187-012-9164-4>
- Chávez, G. & Merino, C. (2015). Validez de la escala de Autorregulación del aprendizaje por estudiantes universitarios. *Revista Digital en Docencia Universitaria*, 9 (2), 65-76. <https://doi.org/10.19083/ridu.9.453>
- Chávez, B. (2017). *Tú consumo puede cambiar el mundo*. Península Atalaya.
- Chirkov, V., Ryan, R., Kim, Y. & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: a self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 97-110. <http://doi: 10.1037/0022-3514.84.197>
- Campoalegre, R. (2016). *Familia y escuela: desafíos sociales y políticos*. Familia, Educación y Desarrollo Humano. *Rutas de Investigación*. Universidad de la Salle, Clacso.

- Caride, J. & Meira, P. (2020). La educación ambiental en los límites, o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36 (2), 21-34. <http://doi: 10.7179/PSRI 2020.36.01>
- Carvalho, A. (2016). Paradigma Sistémico en el desarrollo humano y familiar: La Teoría Bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Revista, Belo Horizonte*, 22 (2), 275-293. <http://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2016V22N2P275>.
- Castaño, J., Becerra, J., Torres, N. & Lozano, F. (2016). Familia, tipos de familia y su influencia en la convivencia escolar, aportes al desarrollo social. *Familia, Educación y Desarrollo Humano. Rutas de Investigación*. Universidad de la Salle. Clacso.
- Castaño, M., Sánchez, M. P. & Viveros, E. F. (2020). Los roles en las dinámicas familiares de las familias homoparentales. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12 2, 153-174. <http://doi: 10.17151/rlef.2020.12.2.9>.
- Código Orgánico Integral Penal, COIP (2014). Registro Oficial N° 180. www.registroficial.go.ec
- Cohen, E. A., Gelfand, D. M., & Hartmann, D. P. (1981). Causal reasoning as a function of behavioral consequences. *Child Development*, 52, 514– 522. <http://dx.doi.org/10.2307/1129169>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge
- Cohen, J. (1922). Quantitative Methods in Psychology: A Power Primer. American Psychological Association, Vol. 112. No. 1, 155-159
- Consejo de Europa (2006). Recomendación REC (2006)19 del Comité de Ministros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva. Estrasburgo, Consejo de Europa. <https://n9.cl/1n3oa>
- Constitución de la República del Ecuador (2008). Asamblea Constituyente. www.asambleaconstituyente.gob.ec
- Contreras González, S. E., Pérez López, C. A. & Hernández Acosta, R. (2018). La preparación familiar sobre educación ambiental para el desarrollo sostenible comunitario. *Revista de Educación*, 16 (3), 396-408. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1428>
- Cordeiro, P., Paixão, P., Lens, W., Lacante, M. & Sheldon, K. (2016). Factor structure and dimensionality of the balanced measure of psychological needs among Portuguese high school students: Relations to well-being and ill-being. *Learning and individual differences*, 47, 51 - 60. <https://doi: 10.1016 / j. lindif.2015.12.010>
- Cortes, F., Cabana, R., Vega., Aguirre, H. & Muñoz, R. (2017). Variables influyentes en la conducta ambiental en alumnos de unidades educativas, región de Coquimbo-Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43 (2), 26-46. <https://doi:10.4067/S0718-07052017000200002>

- Cortina, A. (2002). *Por una ética del consumo*. Taurus.
- Corral-Verdugo, V., Mireles-Acosta, J. F., Tapia-Fonllem, C. O. & Fraijo-Sing, B. S. (2011). Happiness as correlate of sustainable behavior: a study of pro-ecological, frugal, equitable and altruistic actions that promote subjective wellbeing. *Research in Human Ecology* 18, 95–104. <http://www.humanecologyreview.org/pastissues/her182/corral-verdugo.pdf>
- Corral, V., Luzón, MA., & Ruiz, B. (2019). Bases teóricas que guían a la psicología de la conservación ambiental. *Papeles del Psicólogo*, 40(3), 174-181. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2897>
- Curren, R. & Metzger, E. (2017). *Vivir bien y en el futuro porque es importante la Sostenibilidad*. Cambridge: MIT Press.
- Curren, R. (2018). *Vivir bien ahora: ¿Qué se necesita?* <https://n9.cl/7gjs6>
- De Charms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. Academic Press.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum Press.
- Deci, E. L. & Flaste, R. (1996). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. London: Penguin Books.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L. & Moller, A. C. (2005). The concept of competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation. En A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 579–597). Guilford Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 14–23. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. En N. Weinstein (Ed.), *Human motivation and interpersonal relationships: Theory, research and applications* (pp. 53–73). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro*: Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio Santillana.
- Díaz, A., & Luna, A. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa: Aproximaciones para comprender sus estrategias*. Ediciones Díaz de Santos.
- Dietz, T., Fitzgerald, A. & Shwom, R. (2005). Environmental Values. *Annual Reviews Environ*, 30, 335–372. <https://doi.org/10.1146/annurev.energy.30.050504.144444>

- Dishion, T. J. & Patterson, G. (2006). The development and ecology of antisocial behavior in children and adolescents. En D. Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (Vol. 3) pp. 503- 541). Wiley
- Doménech, F.D. & Gómez, A. (2011). Relación entre las necesidades psicológicas del estudiante, los enfoques del aprendizaje estrategias de evitación y el rendimiento. *Electronic Journal of Research of Educational Psychology*, 9(2), 463-496. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122840001.pdf>
- Eipstein, J.L. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Fundación CAP.
- Elizalde, A. (2009). ¿Qué desarrollo puede llamarse sostenible en el siglo XXI? *Revista de Educación*, número extraordinario 200, 53-75. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2009_03.htm
- Elliot, A. J., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (1), 218-232. doi:10.1037/0022-3514.72.1.218.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Espinal, I., Gimeno, A. & González, F. (2014). El Enfoque Sistémico en los estudios sobre la familia. *Revista Internacional de Sistemas*, 14, 21-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5042892>
- Esquivel, F. (2006). *Responsabilidad y sostenibilidad ecológica. Una ética para la vida*. [Tesis doctoral Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/5167>
- Erhabor, N.I. & Oviahon, C. (2018). Relationship between Family Functioning and Environmental Attitudes on the Environmental Behaviours of Students in a Federal University in Edo State European. *Journal of Sustainable Development Research*, 2, 28. <https://doi.org/10.20897/ejosdr/87022>
- Farkas, M. S. & Grolnick, W. S. (2010). Examining the components and concomitants of parental structure in the academic domain. *Motivation and Emotion*, 34, 266-279. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11031-010-9176-7>
- Fernández, M., Albareda, S. & Vidal, S. (2018). En el camino hacia el compromiso ambiental: estudio sobre hábitos de consumo personales. *Temps d'Educació*, 54,146-160. <https://www.researchgate.net/publication/329238316>
- Fernández- Morilla, M., Fernández- Ramos, M., Vidal, S. & Albareda, S. (2019). Objetivo de Desarrollo Sostenible nº 12: Consumo y producción sostenible. Estudio de hábitos de consumo de los estudiantes. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1201 http://dx.doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1201

- Fernández, S. & Samaniego, M. (2020). *Influencia del control psicológico parental en el desarrollo del autoconcepto en adolescentes de tres unidades educativas fiscales en Cuenca en el periodo 2019-2020* [Tesis de Grado. Universidad de Cuenca]. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/33996>
- Fontana-Abad, M., Gil, F. & Reyero, D. (2013). La perspectiva pedagógica de la vida familiar. Un enfoque normativo. *Estudios sobre Educación*, 25, 115-132. <http://rd.unir.net/sisi/research/resultados/1884-7353-1-PB.pdf>
- Fondo Mundial para la Naturaleza. (2020). Informe Planeta Vivo. 0. https://wwfeu.awsassets.panda.org/downloads/ipv_2020_resumen.pdf
- Förster, M. C. & Rojas-Barahona, C. (2014). Disadvantaged preschool children from rural areas: the importance of home practices and nursery attendance in the development of early literacy skills. *Cultura y Educación*, 26(3), 476-504. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.973668>
- Friedman, M. (2003). *Autonomy, gender, politics*. Oxford University Press.
- Fuentes, M. García, F. Gracia, E. & Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20 (1). <https://Doi: 10.1387 RevPsicodidact.10876>
- Fukuyama, F. (2015). *¿El fin de la historia? y otros ensayos*. Alianza. <https://www.researchgate.net/publication/328287282>
- Gaba, M. & Salvo, I. (2016). Corresponsabilidad en el cuidado infantil y conciliación con la trayectoria laboral. Significaciones y prácticas de varones argentinos. *Psicoperspectivas*, 15(3), 23-33. <https://Doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol15-issue3-fulltext-749>
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Siglo XXI Editores México.
- Galeano, E. (2012). *Los hijos de los días*. Siglo XXI España, Editores.
- Galeano, E. (2017). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI México, Editores.
- Galvis, A.H. (2009). *Influencia del núcleo familiar en la formación ambiental del niño-niña. Estudio de caso: Institución preescolar liceo infantil Casita Encantada. Localidad Barrios Unidos*. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de estudios Ambientales. <http://hdl.handle.net/10554/714>
- Gámez-Guadix, M. & Almendros, C. (2015). Parental discipline in Spain and in the United States: differences by country, parent-child gender and education level. *Infancia y Aprendizaje*, 38(3), 569-599. <http://Doi: dx.doi.org/10.1080/02103702.2015.1054665>
- García, F. & Musitu, G. (2014). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Tea Ediciones.

- García, F. V., Durón, M. R. & Corral, V. V. (2016). Conectividad con la naturaleza y conducta sustentable: una vía hacia las conductas pro-sociales y pro-ambientales. *Psicumex* 6(2), 81–96. <http://doi: 10.36793/psicumex.v6i2.289>
- García, E., Jiménez-Fontana R. & Navarrete, A (2017). Educar para la sostenibilidad desde las Ciencias Económicas. La Práctica docente en la mira. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 155-178. <https://doi.org/10.35362/rie730297>
- Gardner, G. & Stern, P. C. (2008). "The short list - the most effective actions US households can take to curb climate change", *Environment*, 50(5), 12-24. <https://doi.org/10.3200/ENVT.50.5.12-25>
- Gargurevich, R. & Soenens, B. (2016). Psychologically controlling parent-ing and personality vulnerability to depression: a study in Peruvian late adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 25(3), 911-921. <http://Doi: 10.1007/s10826-015-0265-9>
- Geli, A.M., Junyent, M. & Sánchez, S. (2004). *Ambientalización curricular de los estudios superiores 4-Acciones de Intervención para la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores*. Girona: Universidad de Girona-Red ACES. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=390189>
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 11. Oupdate* (4th Ed.). Allyn y Bacon.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Editorial Taurus.
- Global Footprint Network (2020). *El día del sobregiro de la tierra es el 22 de agosto*. <https://www.overshootday.org/newsroom/press-release-june-2020-spanish/>
- Gonida, E. & Cortina, K. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 376-396. <https://doi.org/10.1111/bjep.12039>
- González - Gaudiano, E.J. & Meira, P. Á. (2019). Environmental education under siege: Climate radicality. *The Journal of Environmental Education*, 50, (6), 386-402. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.01
- Green-Demers, I., Pelletier, L. & Ménard, S. (1997). The impact of behavioral difficulty on the saliency of the association between self-determining motivation and environmental behavior's. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 29, 157-166. <https://doi.org/10.1037/0008-400X.29.3.157>
- Greenpeace. (2018). *Tu consumo lo cambia todo*. <https://es.greenpeace.org/es/sala-de-prensa/informes/tu-consumo-lo-cambia-todo/>

- Griffith, S. & Grolnick, W. (2014). Parenting in Caribbean families: a look at parental control, structure, and autonomy support. *Journal of Black Psychology*, 40, 166-190. [Doi: 10.1177/0095798412475085](https://doi.org/10.1177/0095798412475085)
- Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Mahwah. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7 (2), 164-173. [Doi:10.1177/1477878509104321ry](https://doi.org/10.1177/1477878509104321ry)
- Grolnick, W. S. & Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3, 165-170. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x>
- Grolnick, W. S., Weiss, L., McKenzie, L. & Wrightman, J. (1996). Contextual, cognitive, and adolescent factors associated with parenting in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 33–54. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01537379>
- Grolnick, W., Raftery-Helmer, J., Marbell, K., Flamm, E., Cardemil, E. & Sánchez, M. (2014). Parental provision of structure: implementation and correlates in three domains. *Merrill-Palmer Quarterly*, 60, 355-384. <https://digitalcommons.wayne.edu/mpq/vol60/iss3/5>
- Grolnick, W. S., Raftery-Helmer, J. N., Flamm, E. S., Marbell, K. N. & Cardemil, E. V. (2015). Parental provision of academic structure and the transition to middle school. *Journal of Research on Adolescence*, 25, 668-684. [http://Doi: 10.1111 /jora.12161](http://doi.org/10.1111/jora.12161)
- Gronhoj, A. & Thogersen, J. (2017). Por qué los jóvenes hacen cosas por el medio ambiente: El papel de la crianza de los hijos para participar en un comportamiento pro ambiental. *Revista de Psicología Ambiental*, 54, 11-19. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.09.005>
- Grupo Intergubernamental de expertos sobre cambio climático, HBSC (2010). “Health Behaviour in School-aged Children Study”. www.hbsc.org.
- Gutiérrez, J. (2019). Antropoceno: tiempo para la ética ecosocial y la educación eco ciudadana. *RES. Revista de Educación Social*, 28, 99-113.
- Hardy, S., Padilla-Walker, L. & Carlo, G. (2008). Parenting dimensions and adolescents' internalization of moral values, *Journal of Moral Education*, 37, 205-223. [https://doi: 10.1080/03057240802009512](https://doi.org/10.1080/03057240802009512)
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). Guilford Press.
- Harwood, R., Leyendecker, B., Carlson, V., Asencio, M. & Miller, A. (2002). Parenting among Latino families in the U.S. En M. H. Bornstein (Ed), *Handbook of parenting: Vol. 4: Social conditions and applied parenting* (2nd ed., pp. 21–46). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Hernández, A. (2005). Familia, ciclo vital y psicoterapia sistémica breve. Editorial El Búho.
- Hernández - Sampieri, R., Fernández - Collado, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. C.V.
- Hernández, M. & Ibarra-Uribe, L. (2020). Dos ingresos, dos cuidadores. Barreras a la conciliación trabajo-familia. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12 (2), 13-26. [Doi: 10.17151/rlef.2020.12.2.2](https://doi.org/10.17151/rlef.2020.12.2.2).
- Herrera, K., Acuña, M., Ramírez, M. J. & De la Hoz Álvarez, M. (2016). Actitud y conducta pro-ecológica de jóvenes universitarios. *Opción*, 32 (3), 456-477. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048483023.pdf>
- IFFD papersfamily.org. (2017, julio). La familia en una sociedad cambiante, 66ES, pp. 1-4. http://www.familyperspective.org/ppr/IFFDPapers66_en_pdf
- IFFD papersfamily.org. (2018, enero). Un cambio necesario y prometedor. La nueva resolución de la Asamblea General de la ONU sobre la familia, 72ES, pp. 1-4. http://www.familyperspective.org/ppr/IFFDPapers71_en_pdf
- IFFD papersfamily.org. (2019, mayo). Reunión de expertos "La ecología y su incidencia en las Familias", 88 ES, pp. 1-4. <https://thefamilywatch.org/2019/05/23/la-ecologia-y-su-incidencia-en-las-familias/>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), Ecuador. (2012). Uso del tiempo. www.ecuadorencifras.gov.ec/uso-del-tiempo-2/
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), Ecuador (2018 a). Censo Población y Demografía del 2010. Proyecciones. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/enemdu-2018/>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) Ecuador. (2018 b). *Registro estadístico de matrimonios y divorcios, 2018*. <https://n9.cl/24u36>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), Ecuador. (2020). *Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU)*. <https://www.primicias.ec/noticias/economia/20-trabajadores-empleo-adecuado-ecuador/>
- Inda-Caro, M., Rodríguez-Menéndez, C., Fernández-García, C. & Viñuela-Hernández M (2020). Rol de las Metas Parentales Orientadas al Logro de la Tarea en el Autoconcepto de Adolescentes Universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 56(3), 143-158. <https://doi.org/10.21865/RIDEP56.3.11>
- IPCC (2018). Special report on 1.5C - draft summary for policymakers. <https://n9.cl/xt8br>
- IPCC (2021). Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. <https://n9.cl/digpt>

- Jakovcevic, A., Díaz-Marín, J., Moreno, C., Geiger, S. & Tonello, G. (2013). Valores y cuidado de la energía: implicancias para la educación ambiental en Argentina y Colombia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45, (3), pp. 389-400
<https://www.redalyc.org/pdf/805/80529820005.pdf>
- Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N. & Landry, R. (2005). A longitudinal study of relationship of maternal autonomy support to children's adjustment and achievement in school. *Journal of Personality*, 73, 1215-1235. <https://doi: 10.1111/j.1467-6494.2005.00347.>
- Joussemet, M., Landry, R. & Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology*, 49, 194-200. [Doi: 10.1037/a0012754](https://doi: 10.1037/a0012754)
- Joussemet, M., Mageau, G. A. & Koestner, R. (2014). Promoting optimal parenting and children's mental health: A preliminary evaluation of the how-to parenting program. *Journal of Child and Family Studies*, 23(6), 949-964.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10826-013-9751-0>
- Kalantzis, M., Cope, B. & Zapata, G. C. (2019). *Las alfabetizaciones múltiples: Teoría y Práctica*. Octaedro.
- Khaleque, A. & Rohner, R. P. (2002). Perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment: A meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. *Journal of Marriage and Family*, 64, 54-64. <https://doi: 10.1111 / j.1741-3737.2002.00054.x>
- Kasser, T. & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280-287. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0146167296223006>
- Katz-Gerro, T., Greenspan, I., Handy, F. & Vered, Y. (2019). Environmental Behavior in Three Countries: The Role of Intergenerational Transmission and Domains of Socialization. *Journal Environmental Psychology*. <https://doi: 10.1016/ j.jenvp.2019.101343>
- Kuppens, S., Laurent, L., Heyvaert, M. & Onghena, P. (2013). Associations between parental psychological control and relational aggression in children and adolescents: A multilevel and sequential meta-analysis. *Developmental Psychology*, 49, 1697-1712.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0030740>
- Lambertini, M. (2020). *Informe Planeta Vivo*.
https://wwfeu.awsassets.panda.org/downloads/ipv_2020_resumen.pdf
- Landry, R., Whipple, N., Mageau, G., Joussemet, M., Koestner, R., Didio, L., Gingras, I., Bernier, A. & Haga, S. (2008). Trust in organismic development, autonomy support, and adaptation among mothers and their children. *Motivation and Emotion*, 32, 173-188.
<https://doi: 10.1007/s11031-008-9092-2>

- Lara González, J.D. (2008). Reducir, reciclar, reutilizar. *Revista Elementos: ciencia y cultura*, 15 (69), pp. 45-48. <https://www.redalyc.org/pdf/294/29406907.pdf>
- Lavergne, K., Sharp, E., Pelletier, Luc. & Holtby, A. (2010). The role of perceived government style in the facilitation of self-determined and non-self-determined motivation for pro-environmental behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 169-177. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2009.11.002>
- Legault, L., Green-Demers, I. & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567–582. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.98.3.567>
- León, C. & Marcaletti, F. (2019). Maternidad y trabajo: una aproximación al análisis de las decisiones de las mujeres españolas. *Revista del Ministerio de Trabajo, Migración y Seguridad Social. Economía y Sociología*. Gobierno de España. 141, 53-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7247611>
- Lozano, A. & Fernández, J. (2020). Educar ciudadanos digitales: una oportunidad para una perspectiva crítica y activista de los Objetivos del Desarrollo Sostenible. *Sustainability*, 12 (15). <https://doi.org/10.3390/12187260>
- Mageau, G. A., Ranger, F., Joussemet, M., Koestner, R., Moreau, E. & Forest, J. (2015). Validation of the Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS). *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 47(3), 251–262. <https://doi.org/10.1037/a0039325>
- Mageau, G.A., Bureau, S., Ranger, F., Allen, M-P. & Soenens, B. (2016). The role of parental achievement goals in predicting autonomy-supportive and controlling parenting. *Journal of Children and Family Studies*, 25, 1702-1711. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0341-1>
- Máiquez, M^a L., Rodrigo, M^a J., Capote, C. & Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor.
- Manríquez, J., Montero, M. & López L. (2011). Motivación hacia el cuidado del agua en población mexicana. *Quaderns de Psicologia*, 13, 25-34. <https://doi.org/10.5565/rev/psicologia.915>
- Martín-Quintana, J.C., Byrne, S., Máiquez Chaves, M^a L., Rodríguez Ruiz, B., Rodrigo López, M^a J. & Rodríguez Suárez, G. (2009). Programas de educación parental. *Intervención psicosocial*, 18(2), 121-133. <https://www.redalyc.org/pdf/1798/179814021004.pdf>
- Martínez, M. (2012). El papel de la motivación auto-determinada en el entendimiento de actitudes e intenciones hacia la compra de productos ecológicos. *Revista de Estudios Empresariales*, 2, 96-115. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173553865002.pdf>
- Martínez, M., Estévez, E. & Cándido, I., (2013). Diversidad familiar y ajuste psicosocial en la sociedad actual. *Revista Psicología.com*.17 (6). <http://hdl.handle.net/10401/6171>

- Matthies, E., Selge., S. & Klockner, C.A. (2012). The rol of parental behavior for the development of behavior specific environmental norms. *Environ. Psycholy* (32), 277-284. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272494412000266>
- Max - Neef, M. A. (2006). Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones, con la colaboración de A. Elizalde & M. Hopenhayn. Icaria. https://www.max-neef.cl/descargas/Max_Neef-Desarrollo_a_escala_humana.pdf
- Mc Guckin, C. & Minton, S. (2014). From theory to practice: Two ecosystemic approaches and their applications to understanding school bullying. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24 (1), 36-48. <http://hdl.handle.net/2262/67377>
- McKenzie-Mohr, D. & Oskamp, S. (1995). Psychology and sustainability: An introduction. *Journal of Social Issues*, 51(4), 1-14. <https://doi: 10.1111 / j.1540-4560.1995.tb01345.x>
- Meil Landwerlin, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Fundación La Caixa.
- Meil, G., Romero, B. & Rogero, G. (2019). Spain: leave policy in times of economic crisis, en Peter Moss, Ann-Zofie Duvander & Alison Koslowski (eds) (2019), *Parental Leave and Beyond. Recent international developments, current issues and future directions*, Bristol: Policy Press.
- Meira, P. Á., González-Gaudio, E. & Gutiérrez, J. (2018). Climate crisis and the demand for more empiric research in social sciences: emerging topics and challenges in environmental psychology. *Psychology*, 9 (3), 259–271. <http://doi: 10.1080/21711976.2018.1483569>
- Mínguez, R. (2014). Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales. *Revista de Educación*, 363, 210-229. <http://doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-178>
- Ministerio de Educación (2018). *Manual de Buenas Prácticas Ambientales para Instituciones Educativas*. Quito-Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/02/Manual-BPA.pdf>
- Ministerio del Ambiente (2020). Ecuador ha perdido más de la mitad de la cobertura glacial. <https://www.elcomercio.com/tendencias/ecuador-perdida-mitad-cobertura-glaciar.html>
- Mistry, R., Stevens, G., Sareen, H., De Vogli, R. & Halfo, N. (2007). Parenting-Related Stressors and Self-Reported Mental Health of Mothers with young children. *American Journal of Public Health*, 97 (7), 1261-1268. <https://Doi: 10.2105 / AJPH.2006.088161>
- Morán, S (2018). Plan V. *Basura: los números rojos del Ecuador*. <https://www.planv.com.ec/historias/sociedad/basura-numeros-rojos-ecuador>
- Moreau, E. & Mageau, G. A. (2013). Conséquences et corrélatsas sociés ausoutien de l'autonomie dansdivers domaines de vie. *Psychologie Française*, 58, 195-227. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psfr.2013.03.003>
- Murga-Menoyo, M^a. A. (2009). La Carta de la Tierra: un referente de la década por la educación

- para el desarrollo sostenible. *Revista de educación*, (1), 239-262. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3019437>
- Murga-Menoyo, M^a A.(2013). *Desarrollo sostenible. Problemáticas, agentes y estrategias*. Madrid. España. MacGraw Hill.
- Murga-Menoyo, M^a A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/374>
- Murga-Menoyo, M^a A. & Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo «glocal» y ciudadanía planetaria. Referentes de una Pedagogía para el desarrollo sostenible. *Teoría de la educación*, 29 (1), 55-78. <https://doi.org/10.14201/teoredu2915579>
- Murga-Menoyo, M^a. A. (2018). La Formación de la Ciudadanía en el Marco de la Agenda 2030 y la Justicia Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7 (1), 37-52. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/9578/9755>
- Murga-Menoyo, M^a. A. (2020). El camino hacia los ODS: conformar una ciudadanía planetaria mediante la educación. *Comillas Journal of International Relations* (19), 1-11. <https://doi.org/10.14422/cir.19y2020.001>
- Murga-Menoyo, M^a A. (2021). La educación en el Antropoceno. Posibilismo versus utopía. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 107-128. <https://doi.org/10.14201/teri.25375>.
- Musitu - Ferrer, D. (2020). *Empatía, Conectividad y Altruismo con el medio ambiente natural: sus relaciones con la socialización parental y el ajuste escolar*. [Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, España]. <http://hdl.handle.net/10433/8637>
- Neal, J. & Neal, Z. (2013). Nested or networked? Future directions for ecological systems theory. *Social Development*, 22(4), 203-224. <https://doi.org/10.1111/sode.12018>
- Neidhöfer, G., Serrano, J. & Gasparini, L. (2018). Educational inequality and intergenerational mobility in Latin America: A new database. *Journal of Development Economics*, 134, 329-349. [Doi: 10.1016/j.jdeveco.2018.05.016](https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2018.05.016)
- Noticias ONU. (2019). Los desechos electrónicos, una oportunidad de oro para el trabajo decente. <https://news.un.org/es/story/2019/04/1455621>
- Novo, M. (2007). El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa, UNESCO - Pearson Educación S.A., Madrid., Polis [En línea], 16 | 2007, 2. <http://journals.openedition.org/polis/4788>
- Novo, M. & Murga-Menoyo, M^a. A. (2010). Educación ambiental y ciudadanía planetaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, (7), 179-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4986961>

- Novo, M. & Murga-Menoyo, M^a. A. (2015). The Processes of Integrating Sustainability in Higher Education Curricula: A Theoretical-Practical Experience Regarding Key Competences and Their Cross-Curricular Incorporation into Degree Courses. In Leal Filho, W. (Ed.), *Transformative Approaches to Sustainable Development at Universities* (pp. 119-133). Chan: Springer International Publishing. https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-319-08837-2_9
- Oliva, A., Arranz, E. & Parra, A. (2014). “Family Structure and Child Adjustment in Spain”, en: *Journal of Child and Family Studies*, 23 (1), 10-19. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10826-012-9681-2>
- Olivos, P., Aragonés, J. & Navarro, O. (2013). Educación ambiental: itinerario en la naturaleza y su relación con conectividad, preocupaciones ambientales y conducta. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(3), 2013, 503-513 <https://www.redalyc.org/pdf/805/80529820014.pdf>
- ONU. (1948). *Declaración universal de Derechos Humanos*. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- ONU. (2010). Informe del Secretario General, A/66/62–E/2011/4. https://www.un.org/es/ga/67/agenda/pdf/a_development.pdf
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. A/70/L.1. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S.
- ONU. (2017a). *El futuro que queremos*: Resolución 72/145, aprobada el 19 de diciembre de 2017 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. <https://undocs.org/es/A/RES/72/145>
- ONU. (2017b). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Nuestro objetivo colectivo debe ser un planeta libre de contaminación*. <https://n9.cl/415nc>
- ONU. (2018). *Informe sobre la aplicación de los objetivos del Año Internacional de la Familia y sus procesos de seguimiento por los Estados Miembros y los organismos y órganos del sistema de las Naciones Unidas* A/74/61- E/2019/4. <https://undocs.org/es/A/74/61>
- ONU. CEPAL. (2018). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- ONU. Mujeres. (2019). El progreso de las mujeres en el mundo 2019-2020 Resumen. *Familias en un mundo cambiante*. <https://www.refworld.org/es/pdfid/5d127c654.pdf>
- ONU. (2020a). *Día Internacional de la Familias, 15 de mayo*. <https://www.un.org/es/observances/international-day-of-families>
- ONU. (2020b). *Día mundial de las madres y los padres, 1 de junio*. <https://www.un.org/es/observances/parents-day>

- ONU. (2020c). Solidaridad mundial para luchar contra la enfermedad por coronavirus de 2019 (COVID-19). A/ RES/ 74/ 270. <https://undocs.org/es/A/RES/74/270>
- Organización Internacional de Trabajo, OIT. (2016). *Lograr la igualdad entre géneros* https://www.ilo.org/global/topics/dw4sd/theme-by-sdg-targets/WCMS_621374/lang-es/index.htm
- Oudhof, H., Mercado, A. & Robles, E. (2018). Cultura, diversidad familiar y su efecto en la crianza de los hijos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 14(48), 1-19. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/316/31657676005/index.html>
- OXFAM. (2020). “El coronavirus no discrimina, las desigualdades sí. Vencer la pandemia requiere enfrentar las desigualdades”. <https://medium.com/@Oxfam/el-coronavirus-no-discrimina-las-desigualdades-s%C3%AD-8e54241388e0>
- Páez, N. & Pérez, N. (2018). Educación Familiar. Investigación en contextos escolares. Universidad de la Salle. Facultad de Ciencias de la Educación. CLACSO.
- Palacios, J. & Rodrigo, M.J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (Coords.). *Familia y desarrollo humano*, pp. 25-44. Alianza Editorial.
- Palavecinos, M., Américo, M., Ulloa, J. B. & Muñoz, J. (2016). Preocupación y conducta ecológica responsable en estudiantes universitarios: estudio comparativo entre estudiantes chilenos y españoles. *Psychosocial Intervention*, 25 (3), 143-148. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1132055916000028>
- Palomares, A. (2015). Análisis de modelos de comunicación, profesorado-familia, para gestionar conflictos: estudio de la comunidad educativa de Albacete. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 277-298. https://doi.org/10.7179/psri_2015.25.12
- Pavez-Soto., León, C. & Triadú, V. (2016). Jóvenes universitarios y medio ambiente en Chile: percepciones y comportamientos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 1435-1449. <https://doi:10.11600/1692715x.14237041215>
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M. & Haddad, N. K. (1997). Client motivation for therapy scale: A measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation for therapy. *Journal of Personality Assessment*, 68(2), 414–435. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6802_11
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Green-Demers, I., Noels, K., & Beaton, A. M. (1998). Why are you doing things for the environment? The Motivation Toward the Environment Scale. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 437-468. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1998.tb01714.x>
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C. & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers’ motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186–196. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186>

- Pelletier, L. G. & Sharp, E. (2008). Persuasive communication and proenvironmental behaviours: How message tailoring and message framing can improve the integrada of behaviours through self-determined motivation”, *Psychology-Psychologie Canadienne*, 49, 210–217. <https://n9.cl/h8vz1>
- Pelletier, L. G., Baxter D. & Huta V. (2011). Personal Autonomy and Environmental Sustainability. *Human Autonomy in Cross-Cultural Context. Cross-Cultural Advancements in Positive Psychology*, 1 (3), 257-277. <https://Doi: 10.1007 / 978-90-481-9667>
- Pertegal, M. A., Oliva, A. & Rodríguez-Meirinhos, A. (2019). Revisión sistemática del panorama de la investigación sobre redes sociales: Taxonomía sobre experiencias de uso. *Comunicar*, 60, 81-91. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-08>
- Pinquart, M. & Kauser, R. (2018). ¿Do the associations of parenting styles with behavior problems and academic achievement vary by culture? Results from a meta-analysis. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24, 75-100. <https://doi: 10.1037 / cdp0000149>.
- Pinquart, M. & Gerke, D. (2019). Asociaciones de parenting styles with self-esteem in children and adolescents: a meta-analysis. *Journal Child family study*. <https://doi: 10.1007 / s10826-019-01417-5>
- PNUD. (1990). *Informe desarrollo humano*. <http://hdr.undp.org/es/content/ informe-sobre-desarrollo-humano-1990>
- PNUD. (2019). *Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI. Informe sobre Desarrollo Humano 2019*. Panorama General. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_spanish.pdf
- PNUD. (2020). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Producción y consumo responsable*. <https://n9.cl/be5g>
- Pomerantz, E., Ng, FF. & Wang, Q. (2008). Cultura, paternidad y motivación: el caso de Asia oriental y Estados Unidos. En Maehr, ML, Karabenick, SA, Urdan, TC (Eds.), *Avances en la motivación y el logro: Perspectivas psicológicas sociales* (15, pp. 209 - 240). Bingley. Emerald Group Publishing.
- Posadas, R. (2013). La vida del consumo o la vida social que se consume: apreciaciones sobre la tipología ideal del consumismo de Zigmund Bauman. *Estudios Políticos* (29), 115-125. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ep/n29/n29a6.pdf>
- Portney, L. (2020). *Foundations of Clinical Research: Applications to Evidence-Based Practice*. F.A. Davis

- Pratt M., Norris J., Alisat S. & Bissor. E. (2013). Earth mothers (and fathers): Examining generativity and environmental concerns in adolescents and their parents. *Journal of Moral Education* 42 (1), 12–27. <https://doi.org/10.1080/03057240.2012.714751>
- Queiroz, P., Garcia, O., Garcia, F., Zacaes, J. & Cleonice C. (2020). Self and Nature: Parental Socialization, Self Esteem and Environmental Values in Spanish Adolescents. *International Journal Environmental Research. Public Health*, 17, 3732. [Doi:10.3390/ijerph17103732](https://doi.org/10.3390/ijerph17103732)
- Rawsthorne, L. J., & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3(4), 326-344. [doi:10.1207/s15327957pspr0304_3](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0304_3)
- Reeve, J., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). *Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation*. En D. M. McInerney y S. Van Etten(Coords.), *Big theories revisited* (pp. 31- 60). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Renaud-Dubé, A., Taylor, G., Lokes, N., Koestner, R. & Guay, F. (2010). Adolescents' Motivation Toward the Environment: Age-Related Trends and Correlates. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 42, 194-199. [Doi: 10.1037/a0018596](https://doi.org/10.1037/a0018596).
- Rivas, M. (2019). Otro fin del mundo es posible. *El País Semanal*, 01 de septiembre, 2240, p.10. Retrieved. https://elpais.com/elpais/2019/08/26/eps/1566825803_319050.html
- Robledo, P. & García, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117-128. <http://www.uniovi.net/ICE/public>
- Rodrigo, M.J., Maíquez Chaves, M.L. & Martín Quintana, J.C. (2011). Buenas prácticas profesionales para el apoyo a la parentalidad positiva. FEMP. <https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/docs/BuenasPractParentalidadPositiva.pdf>
- Rodrigo, M.J., Maíquez Chaves, M.L., Martín Quintana, J.C., Byrne, S. & Rodríguez Ruiz, B. (Coord.). (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Síntesis.
- Rodríguez - Díaz, S. (2012). Consumismo y sociedad: una visión crítica del homo consumens Nómadas. *Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 34 (2), 1-22. <https://www.redalyc.org/pdf/181/18126057019.pdf>
- Rodríguez-Menéndez, C., Vinuela-Hernández, M. & Rodríguez-Pérez, S. (2018). Hacia una nueva conceptualización de control parental, desde la Teoría de la Autodeterminación. *Teoría de la Educación*, 30 (1),179 -199. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu301179199>
- Rodríguez-Meirinhos, A., Vansteenkiste, M., Soenens, B., Oliva, A., Brenning, K. & Antolín-Suárez, L. (2019). ¿Cuándo es eficaz el control parental y cuándo no? Un análisis centrado

en la persona del papel de la crianza de los hijos que apoyan la autonomía y que controlan psicológicamente en adolescentes referidos y no referidos. *Revista de Juventud y Adolescencia*. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01151-7>.

- Rodríguez -Triana, Z. (2018). Qué y cómo se enseña y aprende en la familia. Un asunto de interés para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14 (2), 132-157.
- Romero-Ruiz, K., Echeverri-Sánchez, L., Peña-Plata, J., Vásquez-Giraldo, S., Aguilera-Cardona, M., Herazo-Avendaño, C. & Bran-Piedrahita, L. (2017). Information and communication technologies impact on family relationship. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 30-37. <https://doi.org/10.5539/gjhs.v9n6p204>
- Romm, K. & Metzger, A. (2018). Psicológico parental control y conductas problemáticas de los adolescentes: el papel de los síntomas depresivos. *Revista de estudios sobre la infancia y la familia*, 27, 2206-2216. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1064-x>
- Rosario, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S. & Gaeta, M.L. (2014). Autorregulación del aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-797. [Doi: 10.11144/Javeriana.UPSY13-2](https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2).
- Ryan, R. M. & Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60 (2), 340–356. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1130981>
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. En J. Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 40. Developmental perspectives on motivation* (pp. 1–56). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397–427. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Ryan, R. M., Kuhl, J. & Deci, E. L. (1997). Nature and Autonomy: An Organizational View of Social and Neurobiological Aspects of Self-Regulation in Behavior and Development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-728. <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579497001405>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). The “what and Why of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Ryan, R., Deci, E., Grolnick, W. & La Guardia, J. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. En D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology. Theory and method* (2 ed., Vol 1, pp. 795-849). Hoboken, John Wiley & Sons Inc.

- Ryan, R. & Deci, E. L. (2008). From ego depletion to vitality: Theory and finding concerning the facilitation of energy available to the self. *Social and Personality Psychology*, 2, 702-717. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.0098x>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sandoval-Escobar, M., Páramo, P., Orejuela, J., González, I., Cortés, O. F., Mendoza, K. H. & Erazo, C. (2019). Paradojas del comportamiento pro-ambiental de los estudiantes universitarios en diferentes disciplinas académicas. *Interdisciplinaria*, 36(2), 165-184. <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.11>
- Scharf, M. & Goldner, L. (2018). “Si realmente me amas, harás / serás...”: Control psicológico de los padres y sus implicaciones para la adaptación de los niños. *Revisión del desarrollo*, 49, 16–30. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.07.002>
- Schiffirin, H. H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K. A., Erchull, M. J. & Tashner, T. (2014). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 548-557. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10826-013-9716-3>
- Secretaría Técnica Planifica Ecuador (2020). *Examen Nacional Voluntario. Ecuador 2020*. www.planificación.gob.ec
- Schvaneveldt, P. L. (2014). *Parenting in Ecuador: Behaviors that promote social competence*. In H. Selin (Eds.), *Parenting Across Cultures* (pp. 323-334). Netherlands: Springer.
- Servigne, P., Stevens, R. & Chapelle, G. (2018). *Une autre fin du monde est possible: vivre l'effondrement (et pas seulement y survivre)*. Paris: Seuil.
- Shapiro, D. (1981). *Autonomy and rigid character*. Basic Books.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y. & Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 325- 339. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.80.2.325>
- Sheldon, K. M. & Krieger, L. S. (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(6), 883–897. <https://doi.org/10.1177/0146167207301014>
- Skinner, E., Johnson, S. & Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: A motivational model. *Parenting. Science and Practice*, 5, 175-235. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15327922par0502_3

- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W. & Ryan, R. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43, 633-646. <https://doi: 10.1037/0012-1649.43.3.633>
- Soenens, B. & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30, 74-99. <https://doi: 10.1016/j.dr.2009.11.001>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M. & Van Petegem, S. (2015). Let us not throw out the baby with the bathwater: applying the principle of universalism without uniformity to autonomy-supportive and controlling parenting. *Child Development Perspectives*, 9, 44-49. <https://doi: 10.1111/cdep.12103>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M. & Beyers, W. (2019). Parenting adolescents. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting. Children and parenting* (3 ed., Vol. 1, pp. 101-167). Routledge.
- Solís, C. & Morón, H. (2020). ¿Cómo mejorar las competencias de sostenibilidad de la formación docente? Indagación de conocimientos previos sobre el cambio climático en alumnos de primaria. *Sustainability*, 12 (16). <https://doi.org/10.3390/su12166486>
- Sostenibilidad para todos (2019). *La sociedad de consumo y su impacto ambiental en el planeta*. <https://www.sostenibilidad.com/desarrollo-sostenible/sociedad-consumo-impacto-ambiental-planeta/>
- Sostenibilidad para todos (2021) *Déficit de recursos naturales*. <https://www.sostenibilidad.com/medio-ambiente/deficit-de-recursos-naturales/>
- Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CLACSO. libros / Educación para otro mundo posible. Boaventura. <http://209.177.156.169/>
- Sousa Santos, B. de (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO. www.clacso.org › la-cruel-pedagogía-del-virus
- Spence, A. & Pidgeon, N. (2009). Psychology, climate change, and sustainable behavior. *Environment*, 51(6), 8-18. <https://doi.org/10.1080/00139150903337217>
- Steg, L., de Groot, J., Dreijerink, L., Abrahamse, W. & Siero, F. (2011). General Antecedents of Personal Norms, Policy Acceptability, and Intentions: The Role of Values, Worldviews, and Environmental Concern. *Society & Natural Resources*, 24 (4), 349- 367. <https://doi: 10.1080/08941920903214116>
- Steg, L. & de Groot, J. (2013). Environmental values. En: S. Clayton (Ed.), *The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology*. Oxford University Press.

- Stover, J., Bruno, F., Uriel, F. & Fernández, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105-115. <https://doi.org/10.1668-7175>
- Suárez, L., Asunción, M. & Rivera, L., (2020). *Pérdida de naturaleza y pandemias: un planeta sano por la salud de la humanidad*. WWF España. https://d80g3k8vowjyp.cloudfront.net/downloads/naturaleza_y_pandemias_wwf.pdf
- Suárez- Valenzuela, S. & Suárez- Riveiro, J. M. (2019). Las estrategias de aprendizaje y las metas académicas en función del género, los estilos parentales y el rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 167-184. <https://doi.org/10.5209/RCED.56057>
- Suldo, S. M., Huebner, E. S., Savage, J. & Thalji, A. (2011). Promoting subjective wellbeing. En M. A. Bray, T. J. Kehle, M. A. Bray y T. J. Kehle (Eds.), *The Oxford handbook of school psychology* (pp. 504-522). Oxford University Press.
- Tangencial (2002). Manifiesto por la vida por una ética para la sustentabilidad. *Ambiente & Sociedad*, 5 (10), 1-14. <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2002000100012>
- Tapia, C., Corral-Verdugo, V., Fraijo-Sing, B. & Durón-Ramos, M.F. (2013). Assessing Sustainable Behavior and Its Correlates: A Measure of pro-Ecological, Frugal, Altruistic and Equitable Actions. *Sustainability*, 5, 711–723. <https://doi.org/10.3390/su5020711>
- Torío López, S., Peña Calvo, J.V. & Hernández García, J. (2012). Primeros resultados de la aplicación y evaluación de un programa de educación parental: “Construir lo cotidiano”. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13 (2), 343-368. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201024390017.pdf>
- Torío, S., Peña, J. V., Rodríguez, C., Fernández, C. M., Molina, S., Hernández, J. & Inda, M.M., (2013). Construir lo cotidiano: un programa de educación parental. Octaedro
- Torío, S. (2017). ¿Cómo Educar? ¿Lo estamos haciendo bien? Contribuyendo al actual debate de la literatura acerca del estilo educativo parental óptimo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29 (1), 9-18. https://doi.org/10.5209/PSRI_2016.29.00
- Torío López, S. (2018). La educación parental desde el enfoque de la Parentalidad positiva. Modalidades y recursos en la etapa de educación infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil, RELAdEI*, 7, 19- 39. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/5194>
- Torres, M. R. (2020). *El Ecuador y la digitalización de la educación*. <https://otra-educacion.blogspot.com/2020/04/el-ecuador-y-la-digitalizacion-de-la.html>
- UNESCO. (2013). Global Citizenship Education: An emerging perspective. Documento final de la Consulta técnica sobre Educación para la ciudadanía mundial. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002241/224115E.pdf>

- UNESCO. (2014 a). *El Decenio de las Naciones Unidas para la EDS. Formando el mundo que queremos*. Informe final. <https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible/comprender-EDS/decenio-onu>
- UNESCO. (2014b). *Overview of goals and targets proposed. UNESCO's participation in the preparations for a post-2015 development agenda*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227355e.pdf>.
- UNESCO. (2014c). *Roadmap for Implementing the Global Action Program on Education for Sustainable Development*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf>
- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon. *Foro Mundial de Educación*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137S.pdf>
- UNESCO. (2016). Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>
- UNESCO. (2017). *La educación transforma vidas*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247234s.pdf>.
- UNESCO. (2020). Visión y marco de los futuros de la educación. Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. <https://es.unesco.org/futuresofeducation/>
- UNICEF. (2018). *Conclusiones principales sobre las familias, las políticas familiares y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.unicef.org/es/informe>
- UNICEF. (2020). Familia, Políticas familiares y Objetivo del Desarrollo Sostenible. <https://n9.cl/aq73l>
- UNICEF. Ecuador. (2021). Unicef llama al nuevo gobierno a atender con urgencia las necesidades de la infancia. <https://n9.cl/ikzai>
- Universo (2020). Ecología. *Ecuador desperdicia 939.000 toneladas métricas de alimentos al año, es uno de los países que más desecha comida en América Latina*. <https://n9.cl/p2eb1>
- Vansteenkiste, M. & Ryan. R. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of of Psychotherapy Integration*. <https://doi.org/10.1037/A0032359>
- Vilches, A. & Pérez-Gil, D. (2015). Ciencia de la Sostenibilidad: ¿Una nueva disciplina o un nuevo enfoque para todas las disciplinas? *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(1), 39–60. <http://rieoei.org/deloslectores/7025.pdf>
- Viveros, E. (2016). La condición de o familiar: entre el parentesco, la afinidad y el lazo social. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 48, 228-238. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194245902014.pdf>
- Wackernagel, M. (2020). Global Footprint Network. El día del sobregiro de la tierra es el 22 de

agosto. <https://www.overshootday.org/newsroom/press-release-june-2020-spanish/>

Williams, G. C. & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779

http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1996_WilliamsDeci.pdf

WCED (World Commission on Environment and Development) (1987). Our Common Future (Brundtland Report). United Nations. <https://es.scribd.com/doc/105305734/ONU-Informe-Brundtland-Ago-1987-Informe-de-la-Comision-Mundial-sobre-Medio-Ambiente-y-Desarrollo>.

World Economic Forum (2020). *The Global Risks: Report 2020*, 15th Edition. Cologny-Ginebra: World Economic Forum. Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_Risk_Report_2020.pdf.

Yangali, J.S., Vásquez, M., Huaita, D. & Baldeón, M. (2021). Comportamiento ecológico y cultura ambiental, fomentada mediante la educación virtual en estudiantes de Lima-Perú. *Revista de Ciencias Sociales* (1), 385-398. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/280/28065533031/index.html>

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge. <https://doi:10.4324/9780203839010.ch1>

ANEXOS

ANEXO 1

UNIDADES EDUCATIVAS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

1. Unidad educativa pública “Antonio Ávila”.
Galápagos 4-33 entre Cañar y los Rios. Teléfono: 0987181938
2. Unidad educativa pública “Ciudad de Cuenca”.
Del Sauco Azulina y los Cerezos. Teléfono: 07-4089590
3. Unidad educativa pública “Eugenio Espejo”.
Alfonso Moreno Mora y Av. Pichincha. Teléfono: 02- 3961300
4. Unidad educativa pública “Fray Vicente Solano”.
Francisco de Orellana. Teléfono: 07- 2883481
5. Unidad educativa pública “Febres Cordero”.
Av. 1 de mayo. Teléfono: Teléfono: 0934195320
6. Unidad educativa pública “Gabriel Cevallos García”.
General José María Urbina s/n y Escuadrón Cedeño. Teléfono: 07- 2477598
7. Unidad educativa pública “Leoncio Cordero Jaramillo”.
Manuel Coello y Tarquino Cordero. Teléfono: 07-350319
8. Unidad educativa pública “República de Chile”.
Cabogán 2-21 y Silván. Teléfono: 2-804508
9. Unidad educativa pública “Fe y Alegría”.
Cajabamba. Teléfono: 07-409-735358
10. Unidad educativa pública “Misioneros Oblatos”.
Antonio Borrero 4-65 Honorato Vasquez. Teléfono: 07-2844532
11. Unidad educativa particular “American School”.
Panamerica norte, Capulispamba. Teléfono: 07-2876358
12. Unidad educativa particular “Bilingüe Interamericano”.
Av. 27 de febrero s/n y Av. Fray Vicente Solano. Teléfono: 07- 2810746
13. Unidad educativa particular Hermano Miguel “La Salle”
Av. Solano y Luis Moreno Mora. Teléfono: 07 - 2810349
14. Unidad educativa particular “Juan Pablo II”.
Av. Manuela Sáenz y Las Americas. Teléfono 07-2386261
15. Unidad educativa particular “Liceo Americano Católico”.
Av. Las Américas. Teléfono: 07-4056214
16. Unidad educativa particular “Los Andes”.

Francisco de Orellana entre Federico García Lorca e Isabela Católica.
Teléfono: 072 862365

17. Unidad educativa particular “Pasos”.

Autopista El Ejido, sector San Jaquin. Teléfono: 07-4094396

18. Unidad educativa particular “Verbo”.

Autopista. Via Nulti. Teléfono: 07-2876503

ANEXO 2

COMUNICACIÓN CON LAS UNIDADES EDUCATIVAS PARTICIPANTES

Se incluyen los siguientes documentos:

1. Información a la coordinación zonal de educación
2. Solicitud de participación a las instituciones educativas (unidades educativas)
3. Agradecimiento e información sobre los resultados de investigación

2.1. INFORMACIÓN A LA COORDINACIÓN ZONAL DE EDUCACIÓN

Oficio N. CAP-AA-022
Cuenca, 1 de febrero de 2019
Máster Cristian Cobo
COORDINADOR DE LA ZONA 6 DE EDUCACIÓN

De mi consideración:

El proyecto ganador de la XVII convocatoria de la DIUC: Apoyo-Control parental y promoción de la autonomía, autoconcepto y autorregulación del aprendizaje del Adolescente de Cuenca, ejecutado por docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, plantea que a partir de los cambios que afronta la estructura y organización de la familia cuencana en cuanto a las prácticas de crianza de los hijos, es necesario analizar las relaciones existentes entre las medidas de: apoyo, tipos de control psicológico, expectativa de logro de padres y madres, y sus consecuencias con el ajuste psicológico y social; específicamente en el desarrollo de la autonomía, el autoconcepto y la autorregulación del aprendizaje de los adolescentes que asisten a las instituciones educativas fiscales y particulares de Cuenca.

Los resultados de la investigación, nos permitirán orientar procesos de cambio hacia una parentalidad positiva, de esta manera los mayores beneficiarios serán los adolescentes cuencanos que puedan tener un desarrollo psicosocial adecuado como personas y ciudadanos de acuerdo a los cambios que la sociedad exige.

La factibilidad que hará posible la ejecución del proyecto, será la recolección de los datos a través de la aplicación de un cuestionario, de esta manera, solicitamos a usted comedidamente autorizar el ingreso a las instituciones educativas para que los adolescentes del primero, segundo y tercero de bachillerato de las instituciones que se adjuntan sean partícipes de este proyecto.

Para la aplicación de los cuestionarios se considerará y respetará el calendario escolar y las actividades propias de cada institución, solicitamos nos autorice el ingreso a las instituciones educativas en los meses de marzo y abril.

El proyecto se compromete a entregar los resultados de la investigación a las instituciones educativas y a su autoridad para que puedan tomar decisiones instituciones en tornos a la educación parental y el desarrollo psicosocial de los adolescentes cuencanos.

2.2. SOLICITUD DE PARTICIPACIÓN A LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

18 de marzo de 2019

Mst.

DIRECTOR DE LA UNIDAD EDUCATIVA

De mi consideración.

El proyecto “Apoyo-control parental y promoción de la autonomía, del autoconcepto y la autorregulación en adolescentes de Cuenca” ganador del XVII concurso organizado por la DIUC, analiza las relaciones existentes entre las medidas de: apoyo, tipos de control psicológico, expectativa de logro de padres y madres, y sus consecuencias con el ajuste psicológico y social; específicamente en el desarrollo de la autonomía, el autoconcepto y la autorregulación del aprendizaje de los adolescentes que asisten a las instituciones educativas fiscales y particulares de Cuenca.

Para el cumplimiento de los objetivos, se requiere aplicar un instrumento de recogida de datos tanto a los padres/madres de los estudiantes de **primero a tercero de bachillerato**, y los estudiantes de los niveles indicados.

La modalidad que se utilizará será enviar en sobre cerrado los cuestionarios a los padres de familia para que sean llenados en sus casas junto a los consentimientos de participación, y posterior a eso se aplicará a los estudiantes quienes tengan la autorización de participación de sus padres, esta aplicación será en el aula de clases. El proyecto entregará un refrigerio a los estudiantes que han colaborado con el proyecto.

Con estos antecedentes, solicito a usted muy comedidamente, autorizar a docentes y alumnos de la Universidad de Cuenca, el ingreso a los cursos anteriormente mencionados. Para este proceso se requiere las listas de los estudiantes de estos cursos. Los resultados de investigación, serán un aporte muy valioso para que la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca pueda difundir y socializar a los actores educativos y sociales de la comunidad educativa y cuencana, las relaciones existentes entre el apoyo, tipos de control psicológico, expectativas de logro de padres y madres, y sus consecuencias con el ajuste psicológico y social de los adolescentes.

El proyecto se compromete y anticipa a usted la organización de un evento académico para la socialización de los resultados.

Se adjunta el oficio de la autorización de la Coordinación Zonal 6.

Con sentimientos de estima y consideración.

Atentamente,

2.3. AGRADECIMIENTO E INFORMACIÓN SOBRE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Oficio N. CAP-AA-028

Cuenca, 25 de marzo de 2019

Magister

Walter Durán Alvear

RECTOR DE LA UNIDAD EDUCATIVA FISCOMISIONAL SAN JOSÉ DE LA SALLE

Su Despacho

De mi consideración:

El proyecto ganador de la XVII convocatoria de la Dirección de Investigación de la Universidad de Cuenca (DIUC): Apoyo-Control parental y promoción de la autonomía, auto concepto y autorregulación en adolescentes de Cuenca, agradece la apertura y colaboración brindada para la aplicación del instrumento y la recolección de la información lo que hace factible la investigación.

De acuerdo al compromiso establecido, se adjunta el informe estadístico con los resultados obtenidos. Aspiramos, que estos datos puedan ser útiles para la toma de decisiones institucionales.

Con sentimientos de estima y consideración

Atentamente

INFORME DE RESULTADOS PARA LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Participantes

Participaron adolescentes de primero a tercer año de bachillerato; durante el proceso de aplicación del pilotaje se tuvo una tasa de aceptación de participación al estudio del 50% (consentimiento y asentimiento informado); El pilotaje se realizó con 100 estudiantes; 53 de la Unidad Educativa Cebci y 47 de La Salle; el 8% no cumplía con el criterio de inclusión (vivir con mamá y/o papá).

Estudiantes

Fueron 92 adolescentes, 46,7% mujeres y 53,3% hombres, con edades comprendidas entre los 14 y 19 años ($M=15,96$; $DT=1,2$). El 40,2% pertenecían al primer nivel de bachillerato (14-15 años), el 25,0% al segundo (16-17 años) y el 48,9% restante al tercero (18-19 años). Respecto al tipo de unidad familiar, el 48,9% pertenecen a familias nucleares; el 9,8% a familias extensas y el 10,9% a familias reconstituidas. Además, el 29,3% forman parte de familias monoparentales (maternas: 27,2% y paternas: 2,2%).

Progenitores

Los padres que se incluyeron en el estudio tenían edades comprendidas entre los 35 y 64 años con una edad media de 45 años ($DE=6$); mientras que las madres tenían edades entre los 29 y 70 años con una edad media de 46 años ($DE=8$). El estado civil de más frecuente era casado; y la situación laboral a tiempo completo; aproximadamente la tercera parte de madres eran amas de casa; además la cuarta parte de padres y madres tenían mínimo un nivel de educación superior; detalles en la tabla 1.

Tabla 1. Características de progenitors

Característica	Padre N=62		Madre N=88		
	N	%	N	%	
Estado civil	Soltero	1	1,6	9	10,2
	Casado	50	80,6	60	68,2
	Unión Libre	4	6,5	5	5,7
	Divorciado	6	9,7	8	9,1
	Separado	2	3,2	6	6,8
Situación laboral	Tiempo Completo	52	83,9	47	53,4
	Tiempo Parcial	9	14,5	8	9,1
	Jubilado	1	1,6	1	1,1
	Desempleado		-	4	4,5
	Amo De Casa		-	27	30,7
	N/C	1	1,6	1	1,1
Nivel de Estudios	Ninguno		0,0	2	2,3
	Primaria	15	24,2	20	22,7
	Secundaria	17	27,4	27	30,7

	Superior Incompleto	15	24,2	16	18,2
	Superior Completo	13	21,0	20	22,7
	Maestría	2	3,2	1	1,1
	Doctorado		-	1	1,1
	NC	1	1,6	1	1,1
Tiempo de trabajo diario	1 - 4 Horas	2	3,2	7	8,0
	5 - 8 Horas	27	43,5	40	45,5
	9 - 12 Horas	31	50,0	17	19,3
	Más de 12 horas	2	3,2	12	13,6

Fuente: Elaboración propia

P-PASS (Escala que mide la percepción que tienen los adolescentes del apoyo parental) y Autoconcepto (autovaloración que tienen los adolescentes sobre su: Dimensión física, familiar, emocional, académica y social)

El apoyo parental percibido por los adolescentes reveló una tendencia positiva, principalmente en el subdimensión “*explicar razones detrás de la demanda, reglas y límites*”. Esto implica que padres y madres participantes del estudio emplean la comunicación, el dialogo como una estrategia para establecer reglas, a los hijos.

Por otra parte, el control psicológico se direccionó hacia los bajos niveles, con predominio en la subdimensión “*fomentar objetivos de rendimiento*”. El control psicológico integra tres subdimensiones: amenaza de castigo, inducción a la culpa y fomentar objetivos de rendimiento, esta última dimensión muestra que los padres controlan a los hijos para que superen a los demás, para que se esfuercen y así superar a los otros para que sean los primeros. Es necesario aclarar, que los adolescentes percibieron bajas puntuaciones de este control psicológico, presentando bajos niveles la subdimensión “fomentar objetivos de rendimiento”

El ajuste psicosocial, medido a través del autoconcepto de los adolescentes, mostró que los aspectos mejor valorados eran el físico y académico mientras que, el autoconcepto social y emocional, eran los más débiles. Esto implica que a nivel institucional se debe generar, crear espacios de interacción y participación social que permita que el adolescente desarrolle habilidades sociales.

Los resultados muestran correlaciones leves y moderadas entre el autoconcepto de los adolescentes y las dimensiones de apoyo y control percibido. El apoyo general hacia la autonomía y sus respectivos factores, se relacionó directamente al aspecto familiar y académico. Se debe poner énfasis a este resultado, que evidencia que independiente de la estructura familiar, y situaciones adversas que vive actualmente esta institución social, la familia, como agente educativo y motor del desarrollo de los hijos, desde la percepción de los adolescentes tienen importancia y relevancia para un adecuado autoconcepto familiar y académico del adolescente.

Por otro lado, la inducción de culpa, parte de la dimensión de control psicológico, se relacionó inversamente con los aspectos familiares y académicos -a mayor control psicológico, menor auto concepto del adolescente. Este resultado muestra que el control como una estrategia de crianza debe ser respetuosa, esto implica, no invadir pensamientos ni lastimar los sentimientos de los hijos. Además,

el factor familia resultó ser el más influyente en la adquisición de los hábitos del cuidado del medio ambiente, seguido por la experiencia escolar -ver Tabla 2-.

Tabla 2. Descriptivos de factores influyentes en cuidado medio ambiental, autoconcepto del adolescente y apoyo y control parental

Ajuste psicosocial e influencia de sostenibilidad		M	DT	Apoyo y control parental	Madre		Padre	
					M	DT	M	DT
Factores influyentes en cuidado medioambiental (rango: 1-5)	Experiencia escolar	4,4	0,7	Apoyo	61,1	14,7	59,0	14,1
	Familia	4,6	0,7	Elección de ofertas en ciertos límites	19,6	4,9	19,4	4,8
	Medios de comunicación	3,7	0,9	Explicar razones detrás de la demanda, reglas y límites	21,1	5,5	20,4	5,2
	Amigos	3,6	0,9	Ser consciente de, aceptar y reconocer lo sentimientos del hijo	20,4	6,8	19,1	6,3
Autoconcepto (rango: 1-99)	Académico	70,0	26,7	Control Psicológico	43,2	14,5	41,6	12,6
	Social	43,9	33,7	Amenazar con castigar al hijo	16,0	6,5	15,1	6,0
	Emocional	44,9	32,2	Inducir a la culpa	10,4	6,1	10,2	5,5
	Familiar	64,2	34,2	Fomentar objetivos de rendimiento	16,8	5,9	16,3	5,2
	Físico	70,1	27,3					

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la regresión lineal (mide la relación explicativa, predictiva de una variable sobre otra) indican que el apoyo y control materno de manera conjunta explican el 38% de la varianza del autoconcepto en el aspecto familiar y el 12% del aspecto académico de los adolescentes; así mismo, en el caso de los padres, las dos dimensiones explicaban el 43% de la varianza en el aspecto familiar y el 19% en el académico.

En síntesis, el apoyo parental explica el autoconcepto familiar y académico de los adolescentes que participaron en el estudio. El apoyo parental se expresa través de: generar dialogo para que el adolescente opte por opciones y límites para su comportamiento, la explicación de las razones para que los padres establezcan reglas - límites a los hijos y ser conscientes de aceptar y reconocer los sentimientos y pensamientos de los hijos.

El DAPCS. (escala que mide diferentes tipos de control psicológico)

Muestra que las puntuaciones generales de control psicológico se asocian a tácticas de manipulación y que este control es mayor en las madres que los padres y finalmente el control psicológico analizado como falta de respeto tanto en padre como madre tuvieron un nivel similar. Este resultado evidencia que los padres y madres en su crianza emplean a más del control conductual (regular el comportamiento a través de normas y reglas) el control psicológico para controlar a los hijos.

SRQ-L (escala que mide dos formas de autorregulación del aprendizaje del adolescente: aprendizaje autónomo y aprendizaje controlado).

Los resultados revelaron que en la autorregulación del aprendizaje; 76 personas (83.5%) se consideraban autónomos en una alta intensidad ($\bar{x}=5.2$; $DE=1.1$); mientras que 34 adolescentes (37%) consideraban que tenían un alto control la figura 2 no muestra una tendencia establecida de control ($\bar{x}=3.6$; $DE=1.2$).

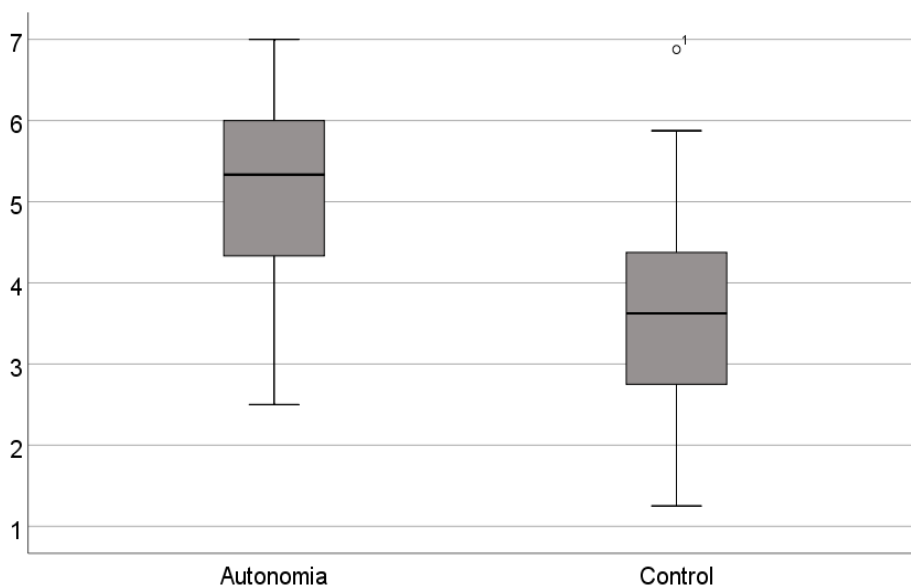


Figura 2. Autorregulación. Los diagramas de cajas y bigotes muestran el comportamiento de datos, las líneas horizontales representan los cuartiles y la amplitud la dispersión de datos

Fuente. Elaboración propia.

Interpretación

La autorregulación del aprendizaje del adolescente, la motivación por aprender se relaciona con la satisfacción inherente al crecimiento individual del estudiante, lo que favorece el desarrollo de su autonomía, y presenta un mejor puntaje el aprendizaje regulado por prácticas de control externa. Este dato debe ser considerado por las autoridades de la institución para valorar que los estudiantes tienen una actitud educativa favorable hacia el aprendizaje o en otras palabras tienen una buena motivación intrínseca para el aprendizaje.

De esta manera, en el ámbito de la intervención psicoeducativa, sin duda, es necesaria la participación de la familia en la educación de los estudiantes, como un potente sistema que fomenta la educación y el cuidado de sus miembros, más aún cuando los resultados sugieren que el apoyo a la autonomía pronostica el autoconcepto académico y familiar de los adolescentes. Estas dimensiones podrían favorecer la adquisición de las competencias y favorecer la educativas y la formación de ciudadanos éticos y responsables.

ANEXO 3

PROCEDIMIENTO ÉTICO

Incluye los siguientes documentos:

1. Carta informativa a los progenitores
2. Solicitud de asentimiento informado progenitores
3. Solicitud de asentimiento informado adolescentes

3.1 CARTA INFORMATIVA A LOS PROGENITORES

Cuenca, enero 2019

Estimados padres y madres de familia:

Después de un cordial saludo, solicitamos comedidamente su atención para informar lo siguiente:

El Grupo de Investigación de Familia de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, ejecuta un proyecto de investigación que busca conocer las diversas formas que los padres/madres emplean en la relación con los hijos adolescentes y cómo se desarrolla el aprendizaje, el auto concepto y la autonomía en los adolescentes.

Como investigadoras, estamos trabajando desde el 2013 sobre temas de educación familiar. Ustedes, como padres/ madres conocen la importancia que tienen las familias en el desarrollo de los hijos y las dificultades que se presentan hoy en día, lo que ha llevado a convertir la tarea de educar en una labor difícil y agotadora, sin embargo, no deja de ser necesario por la influencia que tienen las prácticas de crianza en el desarrollo emocional y social de los hijos, estudiar a las familias.

Con este fin, solicitamos revisar los documentos que se adjuntan:

1. El consentimiento para autorizar la participación de sus hijos. No se preguntará aspectos personales de la vida familiar, sino, sobre las opiniones que los hijos tienen sobre la crianza familiar.
2. Asentimiento informado, para que ustedes se informen sobre el cuestionario que se les solicita responder.
3. Cuestionario para progenitores (padre y madre).

Atentamente,

3.2. SOLICITUD DE ASENTIMIENTO INFORMADO DE LOS PROGENITORES



UNIVERSIDAD DE CUENCA

COMITÉ DE BIOÉTICA EN INVESTIGACION DEL AREA DE LA SALUD

¿De qué se trata este documento?

En este documento se presentan los objetivos del estudio, los participantes y el procedimiento para la recolección de la información.

Después de leer este documento y aclarar las dudas tendrá conocimiento para tomar una decisión sobre su participación en la investigación.

Introducción

Ustedes, como padres/ padres y/o cuidadores conocen la importancia que tienen las familias en el desarrollo de los hijos y las dificultades que se presentan hoy en la dinámica familiar, lo que ha llevado a convertir la tarea de educar a los hijos en una labor difícil y agotadora, sin embargo, no deja de ser necesario por la influencia que tienen las prácticas de crianza en el desarrollo emocional y social de los hijos, estudiar a las familias. La información que nos proporcionen en el cuestionario sus hijos es muy valiosa para este propósito.

No preguntaremos sobre aspectos personales de la vida familiar, sino sobre sus opiniones sobre la crianza familiar.

Objetivo del estudio

El estudio se plantea como objetivo conocer las diversas formas que los padres/madres y/o cuidadores emplean en la relación con los hijos adolescentes y cómo se desarrolla el aprendizaje, el auto concepto y la autonomía en los adolescentes

Descripción de los procedimientos

El grupo de investigación de Familia ha seleccionado un instrumento que permitirá conocer sus opiniones sobre las diversas formas de educar a los hijos

Sus hijos adolescentes, llevaran un cuestionario para que ustedes lo respondan por separado, uno para la madre, y otro para el padre y si es el caso para un cuidador. Le pedimos que una vez llenados los cuestionarios los devuelvan a la institución educativa a través de su hijo o hija para que allí nos sean devueltos.

Su colaboración es muy importante y conociendo de sus muchas actividades, el tiempo que le tomará llenar este cuestionario es máximo de 10 minutos. En el momento de contestar el cuestionario, si tienen ustedes más de un hijo o hija en la institución educativa les rogamos que centren las respuestas con relación a uno de ellos y esta información la indique en los datos del cuestionario.

Los datos obtenidos de esta investigación son rigurosamente anónimos, tratándose De forma confidencial.

Riesgos y beneficios

Los datos obtenidos en el estudio permitirán entender la conducta parental en cuanto a las diversas formas de educar a los hijos y la influencia de estas prácticas en el desarrollo de los adolescentes. Este conocimiento es beneficioso para orientar procesos de cambio hacia una parentalidad positiva, para que los padres y /o cuidadores adecuen prácticas de crianza que favorezcan una autonomía responsable en los hijos. Es así que los mayores y principales beneficiarios en general serán los hijos e hijas, futuros adultos de la sociedad. Por otro lado, se reforzará la centralidad de la familia como agente de cambio de la sociedad.

A pesar de este importante beneficio, se debe tener presente que las preguntas sobre las formas de crianza familiar podrían llevarle a usted a revisar sus prácticas de crianza. Sin embargo, esto no implica riesgos emocionales para ustedes. A pesar de ello, si se presentarán dudas sobre si responder ciertas preguntas del cuestionario, le recordamos sobre la confidencialidad del cuestionario.

Otras opciones si no participa en el estudio

Su firma en el formulario del asentimiento es un requerimiento ético para la recolección de la información, sin embargo, estimados padres/madres y / o cuidadores tienen la libertad de participar o no en la investigación. Esta situación será considerada por los investigadores

Derechos de los participantes *(debe leerse todos los derechos a los participantes)*

Usted tiene derecho a:

- 1) Recibir la información del estudio de forma clara;
- 2) Tener la oportunidad de aclarar todas sus dudas;
- 3) Tener el tiempo que sea necesario para decidir si quiere o no participar del estudio;
- 4) Ser libre de negarse a participar en el estudio, y esto no traerá ningún problema para usted;
- 5) Ser libre para renunciar y retirarse del estudio en cualquier momento;
- 6) Recibir cuidados necesarios si hay algún daño resultante del estudio, de forma gratuita, siempre que sea necesario;
- 7) Derecho a reclamar una indemnización, en caso de que ocurra algún daño debidamente comprobado por causa del estudio;
- 8) Tener acceso a los resultados de las pruebas realizadas durante el estudio, si procede;
- 9) El respeto de su anonimato (confidencialidad);
- 10) Que se respete su intimidad (privacidad);
- 11) Recibir una copia de este documento, firmado y rubricado en cada página por usted y el investigador;
- 12) Tener libertad para no responder preguntas que le molesten;
- 13) Estar libre de retirar su consentimiento para utilizar o mantener el material biológico que se haya obtenido de usted, si procede;
- 14) Contar con la asistencia necesaria para que el problema de salud o afectación de los derechos que sean detectados durante el estudio, sean manejados según normas y protocolos de atención establecidas por las instituciones correspondientes;
- 15) Usted no recibirá ningún pago ni tendrá que pagar absolutamente nada por participar en este estudio.

Información de contacto

Si usted tiene alguna pregunta sobre el estudio por favor llame al siguiente teléfono 0984885887 que pertenece a *Mst. María Dolores Palacios* o envíe un correo electrónico a maria.palaciosm@ucuenca.edu.ec

Comprendo mi participación en este estudio. Me han explicado los riesgos y beneficios de participar en un lenguaje claro y sencillo. Todas mis preguntas fueron contestadas. Me permitieron contar con tiempo suficiente para tomar la decisión de participar y me entregaron una copia de este formulario de consentimiento informado. Acepto voluntariamente participar en esta investigación.

Nombres completos del/a participante

Firma del/a participante

Fecha

Nombres completos del/a investigador/a

Firma del/a investigador/a

Fecha

3.3. SOLICITUD DE ASENTIMIENTO INFORMADO - ADOLESCENTES

¿De qué se trata este documento?

En este documento se presentan los objetivos del estudio, los participantes y el procedimiento para la recolección de la información.

Después de leer este documento y aclarar las dudas tendrá conocimiento para tomar una decisión sobre su participación en la investigación.

Introducción

Ustedes, como adolescentes conocen la importancia que tienen las familias en su desarrollo, sin embargo, en la dinámica familiar se presentan dificultades lo que ha llevado que la tarea de educar a los hijos sea una labor compleja. Por esta razón, no deja de ser necesario por la influencia que tienen las prácticas de crianza de los padres en las decisiones, aprendizaje, autoestima de los adolescentes estudiar a las familias. La información que nos proporcionen en el cuestionario es muy valiosa para este propósito.

No preguntaremos sobre aspectos personales de la vida familiar, sino sobre sus opiniones sobre la crianza familiar de sus padres.

Objetivo del estudio

El estudio se plantea como objetivo conocer las diversas formas que los padres/madres y/o cuidadores emplean en la relación con los hijos adolescentes y cómo se desarrolla el aprendizaje, el auto concepto y la autonomía en los adolescentes.

Descripción de los procedimientos

Se han seleccionado instrumentos que permitirán conocer sus opiniones sobre las prácticas de crianza de sus padres. Los cuestionarios son los siguientes:

P-PASS (evalúa las prácticas de los padres para favorecer la autonomía de los adolescentes)

DAPCS (evalúa las prácticas de los padres para la motivación hacia el logro de los adolescentes)

PCS-YSR (evalúa la percepción de las manifestaciones de control parental)

AF5 (evalúa el auto concepto)

SRQ-L (evalúa la autorregulación del aprendizaje)

En un primer momento, se les proporcionará información sobre los objetivos del estudio, organización de los cuestionarios y se aclararán las dudas presentadas por ustedes. La aplicación de los cuestionarios la realizarán los docentes investigadores y técnicos del grupo de investigación de la Facultad de Psicología.

El tiempo de aplicación de los cuestionarios será de una **media hora**.

Al final de la aplicación, se les entregará un **incentivo** para agradecer su participación.

Los datos obtenidos de esta investigación son rigurosamente anónimos, tratándose de forma confidencial y el manejo de la información serán únicamente con fines académicos e investigativos

Riesgos y beneficios

Los datos obtenidos en el estudio permitirán entender la conducta parental en cuanto a las diversas formas de educar a los hijos y la influencia de estas prácticas en el desarrollo de los adolescentes. Este conocimiento es beneficioso para orientar procesos de cambio hacia una parentalidad positiva, para que los padres adecuen prácticas de crianza que favorezcan una autonomía responsable en ustedes. Es así que los mayores y principales beneficiarios en general serán los adolescentes, futuros adultos de la sociedad.

A pesar de este importante beneficio, se debe tener presente que las preguntas sobre las formas de crianza

Derechos de los participantes *(debe leerse todos los derechos a los participantes)*

Usted tiene derecho a:

- 1) Recibir la información del estudio de forma clara;
- 2) Tener la oportunidad de aclarar todas sus dudas;
- 3) Tener el tiempo que sea necesario para decidir si quiere o no participar del estudio;
- 4) Ser libre de negarse a participar en el estudio, y esto no traerá ningún problema para usted;
- 5) Ser libre para renunciar y retirarse del estudio en cualquier momento;
- 6) Recibir cuidados necesarios si hay algún daño resultante del estudio, de forma gratuita, siempre que sea necesario;
- 7) Derecho a reclamar una indemnización, en caso de que ocurra algún daño debidamente comprobado por causa del estudio;
- 8) Tener acceso a los resultados de las pruebas realizadas durante el estudio, si procede;
- 9) El respeto de su anonimato (confidencialidad);
- 10) Que se respete su intimidad (privacidad);
- 11) Recibir una copia de este documento, firmado y rubricado en cada página por usted y el investigador;
- 12) Tener libertad para no responder preguntas que le molesten;
- 13) Estar libre de retirar su consentimiento para utilizar o mantener el material biológico que se haya obtenido de usted, si procede;
- 14) Contar con la asistencia necesaria para que el problema de salud o afectación de los derechos que sean detectados durante el estudio, sean manejados según normas y protocolos de atención establecidas por las instituciones correspondientes;
- 15) Usted no recibirá ningún pago ni tendrá que pagar absolutamente nada por participar en este estudio.

Información de contacto

Si usted tiene alguna pregunta sobre el estudio por favor llame al siguiente teléfono 4051000 Ext 2800 que pertenece a Mst. María Dolores Palacios o envíe un correo electrónico a maria.palaciosm@ucuenca.edu.ec familiar podrían llevar a revisar la forma de crianza de sus padres, sin embargo, esto no implica riesgos emocionales para ustedes. A pesar de ello, si se presentarán preguntas que les generen incomodidad, están en libertad de suspender el cuestionario. Los investigadores tendrán presente esta situación y en caso de ser necesario se aplicarán procesos de sostenimiento emocional.

Consentimiento informado *(Es responsabilidad del investigador verificar que los participantes tengan un nivel de comprensión lectora adecuado para entender este documento. En caso de que no lo tuvieran el documento debe ser leído y explicado frente a un testigo, que corroborará con su firma que lo que se dice de manera oral es lo mismo que dice el documento escrito)*

_____ Nombres completos del/a participante	_____ Firma del/a participante	_____ Fecha
_____ Mst. María Dolores Palacios Madero	_____ Firma del/a investigador/a	_____ Fecha

ANEXO 4

INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

Incluye los siguientes documentos:

1. Cuestionario para adolescentes “Parentalidad, Educación y Agenda 2030”
2. Cuestionario para padres y madres. “Escala parental de Metas de Logro Parental”
3. Cuestionario piloto

4.1. Cuestionario para adolescentes “Parentalidad, Educación y Agenda 2030”



CÓDIGO

--	--	--	--	--	--	--	--

SU PARTICIPACIÓN ES IMPORTANTE, POR FAVOR INDIQUE CON UNA **X** LAS SIGUIENTES PREGUNTAS

SEXO: () **MUJER** () **HOMBRE**

COMPLETAR:

EDAD: _____ **CURSO:** _____ **PARALELO:** _____

Marque con una X las personas con las que vive:									
Mamá		Hermanos		Padrastro		Hermanastros		Primos	
Papá		Abuelos		Madrastra		Tíos		Otros Familiares	

Indicar el orden de su nacimiento

.....

¿Usted pertenece a algún grupo de activismo social? (Cruz Roja, bomberos, Boy Scout, etc)

Si _____ No _____

¿Usted pertenece a algún movimiento ambientalista? (Ecologistas en acción, movimiento conciencia animal, etc.)

Si _____ No _____

Por favor, indique en qué medida está de acuerdo con las afirmaciones:

MIENTRAS CRECÍA...	MI MADRE							MI PADRE						
	No estoy de acuerdo	Difícilmente de acuerdo	Ligeramente de acuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Muy de acuerdo	No estoy de acuerdo	Difícilmente de acuerdo	Ligeramente de acuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Muy de acuerdo
1. Me daba la oportunidad de tomar mis propias decisiones sobre lo que estaba haciendo.														
2. Cuando me pedía hacer algo, me explicaba el por qué quería que lo hiciera.														
3. Cuando me negaba a hacer algo, me amenazaba con quitarme ciertos privilegios con el fin de que lo hiciera.														
4. Mi punto de vista era muy importante para ella/él cuando tenía que tomar decisiones importantes que me concernía.														
5. No aceptaba que quería simplemente divertirme, sin intentar ser el mejor.														
6. Cuando quería que hiciera algo de manera diferente, me hacía sentir culpable.														
7. Me alentaba (animaba) a ser yo mismo.														
8. Con ciertos límites, me permitía tener libertad para que eligiera mis propias actividades.														
9. Cuando no me permitía hacer algo, normalmente sabía por qué.														
10. Siempre tenía que hacer lo que él/ella quería que hiciera, si no, trataba de quitarme privilegios.														
11. Ella/él creía que para tener éxito, siempre tenía que ser el mejor en lo que hiciera.														
12. Me hacía sentir culpable por cualquier cosa.														
13. Ella/él era capaz de ponerse en mi lugar y entender mis sentimientos.														

14. Ella/él esperaba que pudiera tomar decisiones que correspondieran con mis intereses y preferencias en vez de con los suyos.														
15. Cuando ella/él quería que hiciera algo, tenía que obedecer o si no, sería castigado.														
16. Estaba abierta/o a mis sentimientos y pensamientos, incluso cuando eran diferentes a los suyos.														
17. Para que ella/él estuviera orgulloso de mí, tenía que ser el mejor.														
18. Cuando él/ella quería que actuara de manera diferente, me hacía sentir avergonzado para hacerme cambiar.														
19. Se aseguraba de que entendía por qué me prohibía ciertas cosas.														
20. Tan pronto como no hacía lo que él/ella quería, amenazaba con castigarme.														
21. Usaba la culpa para controlarme.														
22. Ella/el insistía que siempre tenía que ser mejor que los demás.														
23. Cuando preguntaba por qué podía, o no, hacer algo, me daba buenos motivos.														
24. Escuchaba mi opinión y punto de vista cuando no estaba de acuerdo con ella/él														

Indique en qué medida está de acuerdo con las afirmaciones de los comportamientos y actitudes de sus padres:

	MADRE					PADRE				
	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Mi madre / Mi padre:										
1. Se siente decepcionado si no le confío mis problemas.										
2. Me culpa de que ya no quiera volver a hacer cosas que solíamos disfrutar juntos.										

3. Me hará sentir culpable cuando me vaya de casa para vivir independientemente.										
4. Se siente decepcionado conmigo si no comparto ciertos intereses, ideas, pensamientos e inquietudes con él/ella.										
5. Solo es feliz conmigo si le pido consejo a él/ella exclusivamente.										
6. Me manifiesta cariño siempre y cuando sigamos haciendo todo juntos.										
7. Interfiere en mis problemas, incluso cuando prefiero resolverlos por mí misma/o.										
8. Solo se lleva bien conmigo si confío en él/ella en vez de en mis amigos.										
9. Es poco amable conmigo cuando no rindo perfectamente en las actividades que realizo.										
10. Está menos atento conmigo si no rindo a mi máximo potencial en las actividades que realizo.										
11. Muestra que me quiere menos si tengo malos resultados en las actividades que realizo.										
12. Me hace sentir culpable si mi rendimiento es malo en las actividades que realizo.										
13. Muestra que me quiere solo si saco buenas notas.										
14. Me respeta solo si soy el mejor en todo.										
15. Se lleva bien conmigo solo si destaco en todo lo que hago.										
16. Me quiere más si busco buenos resultados en las actividades que realizo.										
17. Está orgulloso de mí solo si tengo éxito en los exámenes.										

Las siguientes afirmaciones muestran comportamientos de padres. Indique qué tanto se parecen a los suyos:

	MI MADRE			MI PADRE		
	No es así	Se parece algo	Es muy parecida	No es así	Se parece algo	Es muy parecido
Mi madre / Mi padre:						
1. Siempre intenta cambiar cómo me siento o pienso respecto a las cosas.						
2. Cambia de tema siempre que tengo algo que decir.						
3. A menudo me interrumpe.						
4. Me culpa a mí de los problemas de otros miembros de la familia.						
5. Cuando él/ella me critica, saca a la luz errores que cometí en el pasado.						
6. Si no veo las cosas como él /ella las ve (si no pienso como él /ella) es menos amable conmigo.						
7. Evita mirarme cuando lo/la decepciono.						

8. Si hiero sus sentimientos, me deja de hablar hasta que hago algo que lo/la complazca (agrade).						
9. Me ridiculiza o me hace de menos (Ejemplo: Diciendo que soy estúpido, inútil...)						
10. Me avergüenza en público (Ejemplo: Delante de mis amigos/as...)						
11. No me respeta como persona (Ejemplo: No me deja hablar, favorece a otros antes que a mí...)						
12. Viola mi intimidad (Ejemplo: Entra en mi habitación, busca entre mis cosas (se mete en mis asuntos)						
13. Intenta hacerme sentir culpable por cualquier cosa que he hecho o qué él/ella quiere que haga.						
14. Espera demasiado de mí (Ejemplo: Hacerlo mejor en el colegio, ser mejor persona...)						
15. A menudo injustamente me compara con otros (Ejemplo: Con mi hermano, hermana, con él/ella)						
16. A menudo me ignora (Ejemplo: Evitándome, no prestándome atención...)						

Pensando en usted, valore entre **1 y 99** las siguientes afirmaciones, conociendo que **1** es **muy poco de acuerdo** y **99** es **muy de acuerdo**. Recuerde que tiene muchas opciones de respuesta

1-Hago bien los trabajos escolares	
2-Hago fácilmente amigos	
3-Tengo miedo de algunas cosas	
4-Soy una persona muy criticada en casa	
5-Me cuido físicamente	
6-Mis profesores me consideran un buen estudiante	
7-Soy una persona amigable	
8-Muchas cosas me ponen nervioso/nerviosa	
9-Me siento feliz en casa	
10-Me buscan para realizar actividades deportivas	
11-Trabajo mucho en clase	
12-Es difícil para mí hacer amigos	
13-Me asusto con facilidad	
14-Mi familia está decepcionada de mí	
15-Me considero elegante	
16-Mis profesores me estiman	
17-Soy una persona alegre	
18-Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nerviosa/nervioso	
19-Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas	
20-Me gusta como soy físicamente	
21-Soy un buen/a estudiante	
22-Me cuesta hablar con desconocidos	

23-Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor	
24-Mis padres me dan confianza	
25-Soy bueno/buena haciendo deporte	
26-Mis profesores me consideran inteligente y trabajadora/trabajador	
27-Tengo muchos amigos	
28-Me siento nervioso	
29-Me siento querido/querida por mis padres	
30-Soy una persona atractiva	

Las siguientes afirmaciones se refieren a las razones que tiene usted para participar en las clases. Por favor, señale con lo que más le identifica

	Nada verdadero para mi	Poco verdadero para mi	De alguna manera verdadero	Muy verdadero para mi	Totalmente verdadero
1. Yo participo activamente en las clases porque siento que es una buena manera de mejorar mis habilidades y la comprensión de los contenidos de los cursos.					
2. Yo participo activamente en las clases porque otros pensarían mal de mí si no lo hiciera.					
3. Yo participo activamente en las clases porque una comprensión profunda de mis clases es importante para mí crecimiento intelectual.					
4. Yo participo activamente en las clases de mi carrera porque me sentiría mal conmigo mismo si es que no lo hago					
5. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque siguiéndolas, yo obtendré una buena nota.					
6. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque pienso que me ayudarán a lograr un mejor aprendizaje.					
7. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque quiero que otros piensen que soy bueno					
8. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es más fácil hacer lo que me dicen que pensar acerca de eso.					
9. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es importante para mí aprender lo mejor que pueda.					
10. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque probablemente me sentiría culpable si no lo hago.					
11. La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque tengo interés en aprender más.					
12. La razón por la que continuare ampliando mis conocimientos es porque es					

un reto comprender lo que hacemos en los cursos.					
13. La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque las buenas notas en los cursos se verían muy bien en mi certificado de notas					
14. La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque quiero que otros vean que soy inteligente.					

Evalúe la importancia que conceden sus padres a los siguientes valores en la Educación:

	MADRE					PADRE				
	Nada importante	Muy poco importante	Poco importante	Importante	Muy importante	Nada importante	Muy poco importante	Poco importante	Importante	Muy importante
Honestidad (<i>no podemos engañar, mentir, robar, decir falsedades de otros/as...</i>)										
Paz (<i>queremos un mundo sin violencia</i>)										
Esfuerzo (<i>en la vida tenemos que esforzarnos para conseguir lo que queremos</i>)										
Éxito (<i>es importante conseguir dinero, fama e importancia social</i>)										
Tolerancia (<i>hemos de ser capaces de convivir con personas diferentes a nosotros -por país, ideas, religión, orientación sexual, estado de salud...</i>)										
Diálogo (<i>solo hablando y negociando se arreglan los conflictos</i>)										
Obediencia (<i>es importante obedecer las órdenes que se nos dan</i>)										
Ayuda a los/las demás (<i>debemos ayudar tanto a los que están cerca como a quienes no conocemos y nos necesitan</i>)										
Respeto (<i>todos/as tenemos los mismos derechos, somos personas valiosas y merecemos el mismo respeto</i>)										
Libertad (<i>todos/as tenemos derecho a hacer lo que nos parezca mientras no hagamos daño o molestemos a alguien</i>)										

En qué medida los siguientes ambientes en los que usted se ha desarrollado han influido en:

	AMBIENTES	Nada	Muy poco	A veces	Algo	Mucho
Reducción de uso de recursos (consumo de luz, agua, bienes de consumo, etc.)	Experiencia escolar					
	Familia					
	Los medios de comunicación					
	Grupos de amigos					
Reutilización de recursos (papel, botellas de plástico, etc.)	Experiencia escolar					
	Familia					
	Los medios de comunicación					
	Grupos de amigos					
Reciclaje (papel, vidrio, plástico, pilas, etc.)	Experiencia escolar					
	Familia					
	Los medios de comunicación					
	Grupos de amigos					

Con qué frecuencia usted realiza las siguientes acciones:

	Nunca	Casi nunca	Poco	Habitualmente
Ahorrar el consumo de luz y agua reducir				
Reutilizar una botella para el consumo del agua				
Separar la basura doméstica según el tipo de desecho (papel, vidrio, orgánico, etc) reciclar				
Utilizar basureros en la calle para depositar ciertos desechos (vidrio, cartón, papel, etc.) reciclar				
Participar en acciones a favor del medio ambiente (limpieza de parques, sembrar árboles, etc.)				

¡GRUPO FAMILIA

¡AGRADECE SU COLABORACIÓN



4.2. Cuestionario para padres y madres. “Escala Parental de Metas Orientadas al Logro”



CODIGO

La Dirección de Investigación de la Universidad de Cuenca (DIUC), conjuntamente con la Facultad de Psicología, agradece su participación en este proyecto.

El cuestionario es sencillo y le tomará 5 minutos en contestarlo.

Las respuestas a las preguntas planteadas son absolutamente confidenciales y solo se utilizará para fines de investigación. Por todo ello, le solicitamos su sinceridad en las respuestas.

Edad: _____

MARQUE CON UNA X EN LA CASILLA QUE CORRESPONDA SU RESPUESTA.

¿Qué parentesco tiene con el estudiante?

Madre () Abuela () Otro (especifique) _____

Condición civil:

Soltera () Casada/Unión libre () Divorciada/Separada () Viuda ()

Situación laboral:

Realiza actividades remuneradas ()

Jubilado ()

Desempleado ()

Horas diarias de trabajo laboral: _____

Mayor nivel de instrucción alcanzado:

Ninguno () Educación Básica () Bachillerato ()

Universidad () Postgrado ()

Las siguientes preguntas se refieren a las expectativas que usted puede tener como padre. Por favor, piense en su hijo/hija que está participando en este estudio; lea cuidadosamente las siguientes afirmaciones y señale el número que identifica su respuesta a este cuestionario indicando en qué medida usted está de acuerdo.

	No estoy de acuerdo	Muy poco de acuerdo	Poco de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Animo a mi hija/hijo a que evite participar en aquellas actividades en las que pueda sentirse inferior a los demás.	1	2	3	4	5	6	7
2. Trato de ayudar a que mi hijo/hija sea el mejor en aquellas actividades en las que participa.	1	2	3	4	5	6	7
3. Quiero que mi hijo/hija dé lo mejor de sí mismo/a en aquellas actividades en las que participa.	1	2	3	4	5	6	7
4. Me gustaría que mi hijo/hija destacase en sus actividades.	1	2	3	4	5	6	7
5. No quiero que mi hijo/hijo haga actividades en las que sea menos competente que los demás.	1	2	3	4	5	6	7
6. Intento ayudar a que mi hijo/hija mejore en sus actividades.	1	2	3	4	5	6	7
7. Desearía que mi hijo/hijo fuera mejor que los demás en las actividades que realiza.	1	2	3	4	5	6	7
8. Intento animar a mi hijo/hija para que sea el primero/a en todo lo que hace.	1	2	3	4	5	6	7
9. Animo a mi hija/hijo a evitar actividades en las que no pueda ser el/la mejor.	1	2	3	4	5	6	7
10. Desearía que mi hijo/hija mejorase en aquellas actividades que realiza.	1	2	3	4	5	6	7
11. Prefiero que mi hijo/hija no haga actividades donde no pueda destacar.	1	2	3	4	5	6	7

¡GRUPO FAMILIA

¡AGRADECE SU COLABORACIÓN!



4.3. Cuestionario piloto

PARENTALIDAD, EDUCACION Y AGENDA 2030



CÓDIGO

SU PARTICIPACIÓN ES IMPORTANTE, POR FAVOR INDIQUE CON UNA X LAS SIGUIENTES PREGUNTAS

SEXO: () MUJER () HOMBRE

EDAD: _____ CURSO: _____ PARALELO: _____

Marque con una X las personas con las que vive:									
Mamá	<input type="checkbox"/>	Hermanos	<input type="checkbox"/>	Padrastra	<input type="checkbox"/>	Hermanastros	<input type="checkbox"/>	Primos	<input type="checkbox"/>
Papá	<input type="checkbox"/>	Abuelos	<input type="checkbox"/>	Madrastra	<input type="checkbox"/>	Tíos	<input type="checkbox"/>	Otros Familiares	<input type="checkbox"/>

Indicar el orden de su nacimiento

.....

¿Usted pertenece a algún grupo activista social? (Cruz Roja, bomberos, Boy Scout, etc)

Sí _____ No _____

Por favor, responda las siguientes preguntas sobre la conducta de sus padres durante tu crecimiento. Si no tuvo contacto con uno de ellos, deje las respuestas en blanco.

Por favor, indique en qué medida está de acuerdo con las afirmaciones:

MIENTRAS CRECÍA...	MI MADRE						MI PADRE							
	No estoy de acuerdo	Difícilmente de acuerdo	Ligeramente de acuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Muy de acuerdo	No estoy de acuerdo	Difícilmente de acuerdo	Ligeramente de acuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Muy de acuerdo
1. Me daba la oportunidad de tomar mis propias decisiones sobre lo que estaba haciendo.														

Indique en qué medida está de acuerdo con las afirmaciones de los comportamientos y actitudes de sus padres.

	MADRE					PADRE				
	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Mi madre / Mi padre:										
1. Se siente decepcionado si no le confío mis problemas.										
2. Me culpa de que ya no quiera volver a hacer cosas que solíamos disfrutar juntos.										
3. Me hará sentir culpable cuando me vaya de casa para vivir independientemente.										
4. Se siente decepcionado conmigo si no comparto ciertos intereses, ideas, pensamientos e inquietudes con él/ella.										
5. Solo es feliz conmigo si le pido consejo a él/ella exclusivamente.										
6. Me manifiesta cariño siempre y cuando sigamos haciendo todo juntos.										
7. Interfiere en mis problemas, incluso cuando prefiero resolverlos por mí misma/o.										
8. Solo se lleva bien conmigo si confío en él/ella en vez de en mis amigos.										
9. Es poco amable conmigo cuando no rindo perfectamente en las actividades que realizo.										
10. Está menos atento conmigo si no rindo a mi máximo potencial en las actividades que realizo.										
11. Muestra que me quiere menos si tengo malos resultados en las actividades que realizo.										
12. Me hace sentir culpable si mi rendimiento es malo en las actividades que realizo.										
13. Muestra que me quiere solo si saco buenas notas.										
14. Me respeta solo si soy el mejor en todo.										

15. Se lleva bien conmigo solo si destaco en todo lo que hago.										
16. Me quiere más si busco buenos resultados en las actividades que realizo.										
17. Está orgulloso de mí solo si tengo éxito en los exámenes.										

Las siguientes afirmaciones muestran comportamientos de padres. Indique que tanto se parecen a los suyos.

	MI MADRE			MI PADRE		
	No es así	Se parece algo	Es muy parecida	No es así	Se parece algo	Es muy parecido
Mi madre/mi padre:						
1. Siempre intenta cambiar cómo me siento o pienso respecto a las cosas.						
2. Cambia de tema siempre que tengo algo que decir.						
3. A menudo me interrumpe.						
4. Me culpa a mí de los problemas de otros miembros de la familia.						
5. Cuando él/ella me critica, saca a la luz errores que cometí en el pasado.						
6. Si no veo las cosas como él /ella las ve (si no pienso como él /ella) es menos amable conmigo.						
7. Evita mirarme cuando lo/la decepciono.						
8. Si hiero sus sentimientos, me deja de hablar hasta que hago algo que lo/la complazca (agrade).						
9. Me ridiculiza o me hace de menos* (Ejemplo: Diciendo que soy estúpido, inútil...)						
10. Me avergüenza en público (Ejemplo: Delante de mis amigos/as...)						
11. No me respeta como persona (Ejemplo: No me deja hablar, favorece a otros antes que a mí...)						
12. Viola mi intimidad (Ejemplo: Entra en mi habitación, busca entre mis cosas (se mete en mis asuntos)						
13. Intenta hacerme sentir culpable por cualquier cosa que he hecho o que él/ella quiere que haga.						
14. Espera demasiado de mí (Ejemplo: Hacerlo mejor en el colegio, ser mejor persona...)						
15. A menudo injustamente me compara con otros (Ejemplo: Con mi hermano, hermana, con él/ella)						
16. A menudo me ignora (Ejemplo: Evitándose, no prestándose atención...)						

Pensando en usted, valore entre **1 y 99** las siguientes afirmaciones, conociendo que **1** es **muy poco de acuerdo** y **99** es **muy de acuerdo**. Recuerde que tiene muchas opciones de respuesta

1-Hago bien los trabajos escolares	
2-Hago fácilmente amigos	
3-Tengo miedo de algunas cosas	
4-Soy una persona muy criticada en casa	
5-Me cuido físicamente	
6-Mis profesores me consideran un buen estudiante	
7-Soy una persona amigable	
8-Muchas cosas me ponen nervioso/nerviosa	
9-Me siento feliz en casa	
10-Me buscan para realizar actividades deportivas	
11-Trabajo mucho en clase	
12-Es difícil para mí hacer amigos	
13-Me asusto con facilidad	
14-Mi familia está decepcionada de mí	
15-Me considero elegante	
16-Mis profesores me estiman	
17-Soy una persona alegre	
18-Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nerviosa/nervioso	
19-Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas	
20-Me gusta como soy físicamente	
21-Soy un buen/a estudiante	
22-Me cuesta hablar con desconocidos	
23-Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor	
24-Mis padres me dan confianza	
25-Soy bueno/buena haciendo deporte	
26-Mis profesores me consideran inteligente y trabajadora/trabajador	
27-Tengo muchos amigos	
28-Me siento nervioso	
29-Me siento querido/querida por mis padres	
30-Soy una persona atractiva	

Las siguientes afirmaciones se refieren a las razones que tiene usted para participar en las clases. Por favor, señale con lo que más le identifica

SRQ-L	Nada verdadero para mi	Poco verdadero para mi	De alguna manera verdadero	Muy verdadero para mi	Totalmente verdadero
1. Yo participo activamente en las clases porque siento que es una buena manera de mejorar mis habilidades y la comprensión de los contenidos de los cursos.					
2. Yo participo activamente en las clases porque otros pensarían mal de mí si no lo hiciera.					
3. Yo participo activamente en las clases porque una comprensión profunda de mis clases es importante para mí crecimiento intelectual.					
4. Yo participo activamente en las clases de mi carrera porque me sentiría mal conmigo mismo si es que no lo hago					
5. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque siguiéndolas, yo obtendré una buena nota.					
6. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque pienso que me ayudarán a lograr un mejor aprendizaje.					
7. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque quiero que otros piensen que soy bueno					
8. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es más fácil hacer lo que me dicen que pensar acerca de eso.					
9. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque es importante para mí aprender lo mejor que pueda.					
10. Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque probablemente me sentiría culpable si no lo hago.					
11. La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque tengo interés en aprender más.					
12. La razón por la que continuare ampliando mis conocimientos es porque es un reto comprender lo que hacemos en los cursos.					
13. La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque las buenas notas en los cursos se verían muy bien en mi certificado de notas					
14. La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque quiero que otros vean que soy inteligente.					

Evalúe la importancia que conceden sus padres a los siguientes valores en la educación:

	MADRE					PADRE				
	Nada importante	Muy poco	Poco importante	Importante	Muy importante	Nada importante	Muy poco	Poco importante	Importante	Muy importante
Honestidad (no podemos engañar, mentir, robar, decir falsedades de otros/as...)										
Paz (queremos un mundo sin violencia)										
Esfuerzo (en la vida tenemos que esforzarnos para conseguir lo que queremos)										
Éxito (es importante conseguir dinero, fama e importancia social)										
Tolerancia (hemos de ser capaces de convivir con personas diferentes a nosotros -por país, ideas, religión, orientación sexual, estado de salud...)										
Diálogo (solo hablando y negociando se arreglan los conflictos)										
Obediencia (es importante obedecer las órdenes que se nos dan)										
Ayuda a los/las demás (debemos ayudar tanto a los que están cerca como a quienes no conocemos y nos necesitan)										
Respeto (todos/as tenemos los mismos derechos, somos personas valiosas y merecemos el mismo respeto)										
Libertad (todos/as tenemos derecho a hacer lo que nos parezca mientras no hagamos daño o molestemos a alguien)										

En qué medida los siguientes ambientes en los que usted se ha desarrollado han influido en:

	AMBIENTES	Nada	Muy poco	Poco	Algo	Mucho
Reutilización de recursos	Experiencia escolar					
	Familia					
	Los medios de comunicación					
	Grupos de amigos					
Reciclaje de productos	Experiencia escolar					
	Familia					
	Los medios de comunicación					
	Grupos de amigos					
Reducción de uso de recursos/ productos	Experiencia escolar					
	Familia					
	Los medios de comunicación					
	Grupos de amigos					

¡GRUPO FAMILIA

¡AGRADECE SU COLABORACIÓN!



CUESTIONARIO PILOTO PARA PADRES Y MADRES

ESCALA PARENTAL DE METAS ORIENTADAS AL LOGRO

CODIGO

--	--	--	--	--	--	--	--

Estimados padres de familia, en el sobre adjunto encontrarán documentos: el consentimiento informado para padres y el consentimiento informado para autorizar la participación de su hijo, documentos que usted debe firmar, y el cuestionario para padre y madre. El cuestionario es sencillo y le tomará 5 minutos contestarlo.

Las respuestas a las preguntas planteadas son absolutamente confidenciales y solo se utilizarán para fines de investigación. Por todo ello, le solicitamos su sinceridad en las respuestas.

Edad: _____

¿Qué parentesco tiene con el estudiante?

Madre () Abuela () Madrastra () Otro (especifique) _____

Estado civil

Soltera () Casada () Unión libre () Divorciada ()

Separada () Viuda ()

¿Cuál es su principal profesión u ocupación? Indíquela con la mayor precisión posible:

Situación laboral:

Tiempo completo () Tiempo parcial () Jubilado/a ()

Desempleado/a () Amo de casa ()

Horas diarias de trabajo laboral:

1 a 4 horas () 5 a 8 horas () 9 a 12 horas () 13 horas en adelante ()

Nivel de estudios:

Ninguno () Primaria () Secundaria ()

Superior incompleto () Superior completo () Maestría ()

Doctorado ()

Las siguientes preguntas se refieren a las expectativas que usted puede tener como madre. Por favor, piense en su hijo/hija que está participando en este estudio; lea cuidadosamente las siguientes afirmaciones y señale el número que identifica su respuesta a este cuestionario.

Indique, usando la siguiente escala, en qué medida está de acuerdo con cada una de las afirmaciones

	No estoy de acuerdo	Difícilme nte de acuerdo	Ligeramen te de acuerdo	Algo de acuer do	De acuer do	Totalmen te de acuerdo	Muy de acuer do
1. Animo a mi hija/hijo a que evite participar en aquellas actividades en las que pueda sentirse inferior a los demás.	1	2	3	4	5	6	7
2. Trato de ayudar a que mi hijo/hija sea el mejor en aquellas actividades en las que participa.	1	2	3	4	5	6	7
3. Quiero que mi hijo/hija dé lo mejor de sí mismo/a en aquellas actividades en las que participa.	1	2	3	4	5	6	7
4. Me gustaría que mi hijo/hija destacase en sus actividades.	1	2	3	4	5	6	7
5. No quiero que mi hija/hijo haga actividades en las que sea menos competente que los demás.	1	2	3	4	5	6	7
6. Intento ayudar a que mi hijo/hija mejore en sus actividades.	1	2	3	4	5	6	7
7. Desearía que mi hija/hijo fuera mejor que los demás en las actividades que realiza.	1	2	3	4	5	6	7
8. Intento animar a mi hijo/hija para que sea el primero/a en todo lo que hace.	1	2	3	4	5	6	7
9. Animo a mi hija/hijo a evitar actividades en las que no pueda ser el/la mejor.	1	2	3	4	5	6	7
10. Desearía que mi hijo/hija mejorase en aquellas actividades que realiza.	1	2	3	4	5	6	7
11. Prefiero que mi hijo/hija no haga actividades donde no pueda destacar.	1	2	3	4	5	6	7

¡GRUPO FAMILIA

¡AGRADECE SU COLABORACIÓN!



ANEXO 5

AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA EL USO DE LAS ESCALAS

1. ESCALA DE CONTROL PSICOLÓGICO ORIENTADO A LA DEPENDENCIA Y LA AUTOCRÍTICA (DAPCS)



Bart Soenens <Bart.Soenens@ugent.be>

Dear Maria,

Thank you for your interest in this measure. I hereby grant you permission to use the DAPCS in your research. Good luck with your study and please keep me informed about your findings.

Best wishes,

Dr. Soenens.

I will share with you my results

Cordially

2. ESCALA PARENTAL DE METAS DE LOGRO Y ESCALA DE APOYO A LA AUTONOMÍA Y CONTROL PSICOLÓGICO (PPASS- AGQ)

Dra. Geneviève Mageu



Dear Maria Dolores,

You are authorized to use these scale, please cite the related papers in future publications.

Good luck with your research,

Genevieve

3. ESCALA DE CONTROL PSICOLÓGICO (PSC YSR)

Scale application authorization

Recibidos



Dear Maria

I'm very pleased that you will be using the scales and invite you to share any results with me once the project is completed.

Best wishes,

Brian

ESCALA DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE (SRQ-L)

Gina Chávez Ventura <gina.chavezv@hotmail.com>

jue, 17 ene 2019

12:01

para mí

Estimada María Dolores con un cordial saludo y esperando te vaya muy bien, te remito la escala adaptada, buena suerte

Atentamente,

Gina Chávez Ventura

