



Parentalidad positiva y autorregulación de aprendizaje en los adolescentes

Positive parenting and self-regulation of learning in adolescents

ib **María Dolores Palacios** es docente e investigadora de la Universidad de Cuenca (Ecuador) (mpalacios285@alumno.uned.es) (<https://orcid.org/0000-0002-9074-6652>)

ib **Dra. Susana Torío López** es docente e investigadora de la Universidad de Oviedo (España) (storio@uniovi.es) (<https://orcid.org/0000-0001-5004-2338>)

ib **Dra. María Ángeles Murga-Menoyo** es docente e investigadora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED (España) (mmurga@edu.uned.es) (<https://orcid.org/0000-0001-8779-6192>)

Recibido: 2021-11-25 / Revisado: 2022-03-14 / Aceptado: 2022-05-31 / Publicado: 2022-07-01

Resumen

La Teoría de la Autodeterminación estudia la motivación para el aprendizaje de los y las adolescentes en relación con la parentalidad, siendo esta última un factor facilitador de la autonomía para el aprendizaje autorregulado. En este marco conceptual, el objetivo de esta investigación es conocer el papel de las metas de logro parental, el apoyo a la autonomía y el control parental en la autorregulación del aprendizaje en adolescentes de la ciudad de Cuenca (Ecuador). Se asume un enfoque cuantitativo, correlacional de corte transversal. Participaron 1056 adolescentes (47 % mujeres y 53 % varones) de 18 instituciones educativas, de 14 a 19 años, y 1692 progenitores (56 % madres y 44 % padres). Se aplicaron las siguientes escalas: Autorregulación del Aprendizaje (Chávez y Merino, 2016), Metas Orientadas al Logro (Inda-Caro *et al.*, 2020) y Autonomy Support Scale (Mageau *et al.*, 2015). Los datos revelan una relación positiva entre el apoyo a la autonomía proporcionado por los progenitores y la regulación autónoma del aprendizaje de adolescentes. En consecuencia, se confirma que la parentalidad positiva es un factor promotor de este tipo de aprendizaje, de carácter activo y autodirigido, que podría estar asociado con resultados académicos satisfactorios. De ello se deriva la necesidad de una estrecha colaboración familia-escuela para que los padres y madres robustezcan el tipo de comportamiento parental que facilite la implicación del estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje.

Descriptor: Parentalidad positiva, aprendizaje autorregulado, aprendizaje activo, metas de logro parental, motivación, control parental.

Abstract

The Self-Determination Theory study the motivation for student learning in relation to parenting, facilitating the factor of autonomy for self-regulated learning. In this conceptual framework, the objective of this work is to analyze the influence of parental achievement goals, support for autonomy and parental control on self-regulation of learning in adolescents in the city of Cuenca (Ecuador). A quantitative, descriptive and correlational cross-sectional focus is assumed. 1056 adolescents (47 % female and 53 % male) from 18 educational institutions, aged 14-19 years, and 1692 parents (56 % mothers and 44 % fathers) participated. The scales of: Self-regulation of Learning (Chávez y Merino, 2016), Achievement-Oriented Goals (Inda-Caro *et al.*, 2020) and Autonomy Support Scale (Mageau *et al.*, 2015) were applied. The data reveal a positive relationship between support for autonomy provided by parents and the autonomous regulation of adolescent learning. Consequently, it is confirmed that positive parenting is a promoter of this type of learning, of an active and self-directed nature, which could be associated with satisfactory academic results. From this derives the need for close family-school collaboration so that parents strengthen the type of parental behavior that facilitates the involvement of the student as protagonist of their learning process.

Keywords: Positive parenting, self-regulated learning, active learning, parental achievement goals, motivation, parental control.

1 Introducción

La Teoría de la Autodeterminación, SDT [Self-Determination Theory] por sus siglas en inglés, o TAD en español, es un modelo teórico de la motivación que destaca la tendencia natural de estudiantes a explorar sus entornos, a crecer, aprender y desarrollarse (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2017). Asume que todos los estudiantes disponen de recursos motivacionales que les permiten implicarse en el propio aprendizaje y lograr una trayectoria escolar positiva (Deci y Ryan, 2002; Reeve *et al.*, 2004; Vansteenkiste *et al.*, 2010). No obstante, también admite que algunos contextos sociales prestan el apoyo adecuado mientras otros perjudican el desarrollo humano. En esta dirección, la TAD, centra su atención en las dimensiones de los progenitores —afecto, apoyo a la autonomía y estructura— que son valiosas en la medida que facilitan las tres necesidades innatas en las personas: competencia, autonomía y relación; por el contrario, las dimensiones rechazo, control psicológico y desorganización obstaculizan que los hijos e hijas se sientan competentes, autónomos y vinculados (Grolnick, 2009; Grolnick *et al* 2015; Soenens *et al* 2019).

El planteamiento anterior, nos lleva a señalar que el ecosistema ‘familia’ es un ámbito social con grandes contrastes y contradicciones (Torrubia *et al.*, 2017). Está demostrada la influencia de la familia sobre sus miembros al ser el subsistema más cercano al sujeto, el entorno inmediato que contiene a la persona, y el que más interviene en su formación (Bronfenbrenner y Morris, 2006). Desde esta perspectiva, “la familia entendida como entorno cálido, íntimo y apoyativo, ofrece grandes posibilidades de desarrollo personal y fuente de bienestar; y es el agente socializador básico y escenario de aprendizaje por excelencia” (Torío López, 2018, p.17). El desarrollo óptimo de un menor es el resultado

de prácticas parental positivas que favorecen el vínculo afectivo en las relaciones paterno filiales. Por este motivo, según Ryan y Deci (2000), un adecuado ejercicio de la parentalidad satisface las necesidades básicas de: competencia, autonomía y vinculación, para fomentar tanto la motivación intrínseca como las formas internalizadas de motivación extrínseca en los hijos e hijas. En paralelo con lo señalado, muchos docentes luchan a diario para motivar a estudiantes que carecen de entusiasmo, se niegan a cooperar o incluso muestran comportamientos agresivos en el aula. Son comportamientos alejados del tipo de aprendizaje autorregulado que se requiere para el éxito escolar del adolescente. Esta situación plantea un reto que el papel primordial de los padres y madres en la socialización de sus hijos e hijas puede contribuir a vencer, en estrecha alianza familia-escuela.

Tras lo señalado, el propósito de esta publicación son las dimensiones de las metas parentales, apoyo parental a la autonomía y control psicológico, variables que, en la parentalidad positiva, pueden impulsar la motivación regulada para un buen desempeño en el aprendizaje de los y las adolescentes. En definitiva, se pretende conocer si la parentalidad positiva es un factor que promueve la autonomía y con ella la autorregulación del aprendizaje en el estudiantado. Encontrar respuestas a esta inquietud en un contexto concreto es la finalidad de este trabajo.

2 Marco teórico

2.1 La autorregulación del aprendizaje

La autorregulación del aprendizaje “es el proceso a través del cual los estudiantes activan y mantienen cogniciones, conductas y afectos, los cuales son sistemáticamente orientados hacia el logro de sus metas” (Schunk y Zimmerman, 1994, p. 309). De esta manera, la autorregulación del aprendizaje presenta correlaciones positivas con el rendimiento académico, como demostraron Rosario *et al.* (2014) en



un estudio donde estudiantes con más fracaso escolar presentaban menor autorregulación del aprendizaje.

En el marco teórico de la TAD, se subraya la importancia del desarrollo del potencial interno de los seres humanos como elementos que configuran la personalidad y la habilidad autorreguladora; un hecho que evidencia el carácter inherente de los individuos hacia el crecimiento y la asimilación (Ryan *et al* 1997). En esta perspectiva, se considera que, en el proceso de internalización presente en la socialización de las personas, la conducta no siempre está motivada intrínsecamente; y se plantea una distinción importante entre regulación autónoma y regulación controlada (Ryan y Deci, 2008). En ambos casos, se trata de un proceso energizado/gestionado por los mismos sujetos quienes direccionarán los comportamientos hacia su aprendizaje, con el fin de monitorear, regular y controlar sus pensamientos, motivaciones y comportamientos hasta lograr alcanzarlos (Stover *et al* 2017). Sin embargo, en el primer caso —regulación autónoma— se propicia un aprendizaje autónomo, un aprendizaje autorregulado que está intrínsecamente motivado. Por el contrario, en el aprendizaje controlado existen diferentes formas de motivación extrínseca; son los factores sociales aquellos que fomentan, o amenazan, la internalización e integración de la regulación de esos comportamientos (Deci y Ryan, 1985, 2000; Ryan y Deci, 2017; Stover *et al* 2017). Consecuentemente, la TAD considera que el ambiente, incluida la red de relaciones entre los agentes socializantes cumple un rol crucial para que el comportamiento de las personas sea autónomo, o esté bien controlado. En esta dirección, el estudiantado experimenta un notorio aprendizaje a través de estrategias cooperativas de enseñanza, servicios y aprendizajes socioeducativos que acercan a las instituciones educativas y la sociedad, para la mejora académica del estudiantado (González-Alonso *et al.* 2022).

2.2 Las metas de logro parental

En el marco de la TAD, *subteoría del contenido de las metas* defiende que las personas orientan

su comportamiento hacia metas o propósitos de vida permanentes que cabe articular en dos categorías generales: metas intrínsecas y metas extrínsecas (Ryan y Deci, 2008). La primera de ellas, asociada a la motivación intrínseca, incluye cuatro contenidos: crecimiento personal, afiliación, salud y contribución a la comunidad; se relaciona con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y contribuye al bienestar psicológico. Las metas extrínsecas, asociadas a la motivación extrínseca, se articulan en tres categorías: fama, apariencia física y éxito financiero; se relacionan con las manifestaciones externas, con las reacciones de los otros, a la comparación interpersonal, la necesidad de aprobación, y se asocian a un pobre bienestar de las personas (Deci y Ryan, 2017).

En el ámbito académico las metas presentan dos orientaciones, por un lado, la aproximación al éxito y la evitación al fracaso; y, por otro, hacia la tarea. En estas últimas, los estudiantes se interesan en mejorar sus competencias, habilidades y construir nuevos conocimientos. Sin embargo, en la orientación hacia el éxito en la tarea, los estudiantes encaminan sus esfuerzos a proteger su propia imagen, ante sí mismos y ante los demás (Pintrich, 2003). A partir de este planteamiento teórico, Dahling y Ruppel (2016) muestran que los y las estudiantes con baja orientación a la tarea evidencian menor autoeficacia académica, en tanto, que aquellos estudiantes con una alta orientación hacia la tarea, presentan un mejor desempeño escolar. Aplicando este modelo conceptual a las metas de logro parental, en el ámbito de la socialización familiar, Mageau *et al.* (2016) formulan tres tipos de orientaciones de metas de logro: a) las metas orientadas al dominio de la tarea: centradas en el aprendizaje y la meta cognición de la actividad que desarrollan los hijos; b) metas orientadas al éxito en el resultado de la tarea: direccionadas a demostrar que los hijos son mejores que los otros en la ejecución de una determinada actividad; y c) metas orientadas a la evitación del fracaso en la tarea: explican el comportamiento



de aquellos progenitores que impiden que sus hijos e hijas cometan errores para que no se sientan inferiores o descalificados por los demás. Para Gonida y Cortina (2014) los objetivos de los progenitores —metas de logro parental— pueden direccionar las prácticas parentales, particularmente hacia el apoyo a la autonomía y al control psicológico. La meta parental orientada al dominio de la tarea (motivación intrínseca) se relaciona con el apoyo a la autonomía y facilita la regulación autónoma en el aprendizaje; por el contrario, las metas de logro parental direccionadas al éxito de la tarea y la evitación al fracaso (motivación extrínseca) se vinculan con el control psicológico y explican la regulación controlada en el aprendizaje de los estudiantes.

2.3 Apoyo a la autonomía y control psicológico

Para la TAD, la dimensión parental, *apoyo a la autonomía* a se refiere a la práctica parental que orienta a los hijos e hijas a pensar de manera propia y tomar decisiones de acuerdo con sus actitudes, intereses y valores (Grolnick *et al.*, 2014; Ryan *et al.*, 2006). Es importante destacar que, el apoyo a la autonomía es el fundamento de la motivación intrínseca y de formas internalizadas de motivación extrínseca; además, se asocia positivamente con la percepción de competencia general asentada en los menores y adolescentes, lo que facilita la sensación de éxito en las tareas académicas (Grolnick, 2009; Grolnick *et al.*, 2015). En esta perspectiva, estudios señalan que, los hijos e hijas que muestran mejores competencias en el ámbito académico y psicosocial tienen progenitores que promueven su iniciativa, escuchan sus opiniones y les permiten tomar decisiones (Joussemet *et al.*, 2005; Joussemet *et al.*, 2014). En el estudio de la parentalidad, frente al apoyo a la autonomía se encuentra el control psicológico que es contradictoria con la promoción de la autonomía de los hijos (Rodríguez Meirinhos *et al.* 2019). En el marco de la TAD, “el control psicológico se refiere a aquellas conductas que interfieren en los

pensamientos y sentimientos de los hijos e hijas” (Barber, 1996, p. 3297). Y, en cuanto a sus componentes, siguiendo a Rodríguez Menéndez *et al.* (2018), el control psicológico integra tres componentes esenciales: a) prácticas de manipulación y coerción, que dominan, presionan al menor en interés de las demandas o expectativas de los progenitores; b) intrusión en las emociones de los hijos; y, c) la falta del respeto a los menores.

Asumiendo lo señalado anteriormente, el control psicológico es una práctica parental con consecuencias negativas para el desarrollo de los hijos porque frustra su autonomía. En esta dirección estudios indican que el control psicológico aumenta el riesgo de que los hijos e hijas adopten conductas problemáticas en casa, en la escuela o con sus pares; además, facilita el desarrollo de síntomas de ansiedad, lo que podría repercutir negativamente sobre el rendimiento académico de adolescentes y las relaciones interpersonales (Barber y Xia, 2013; Kuppens *et al.*, 2013; Pinquart y Kauser, 2018; Scharf y Goldner, 2018). Estudios adicionales corroboran que, cuando la crianza familiar privilegia el apoyo a la autonomía, esta práctica parental explica una mayor internalización de aprendizajes y una motivación autónoma en los menores y adolescentes, así como un mayor bienestar psicológico; mientras que, el control psicológico, un ambiente coercitivo y los incentivos externos inhiben o disminuyen el interés inherente de las actividades intrínsecamente motivadas (Bernier *et al.*, 2010; Brenning *et al.*, 2015; Grolnick, 2009; Grolnick *et al.* 2014).

Con estos antecedentes se plantean los objetivos del estudio que busca comprender la situación al respecto en un contexto local. Como objetivo general esta investigación se propone conocer cómo las metas parentales operan en la autorregulación del aprendizaje en el caso de adolescentes y familias de la ciudad de Cuenca (Ecuador). En concreto, los objetivos específicos son los siguientes: a) identificar la autorregulación del aprendizaje de adolescentes, sus características y el tipo de regulación predominante; b) analizar dicha variable en relación con las



metas de logro parental (dominio de la tarea, éxito en la tarea y evitación del fracaso) y c) comprobar posibles relaciones de aquella con el eje apoyo a la autonomía versus *control* psicológico. Adicionalmente, se buscarán las diferencias según el sexo de adolescentes y progenitores.

3 Metodología

Es una investigación cuantitativa, con un diseño correlacional de corte transversal que permite la relación entre las metas de logro parental, el apoyo a la autonomía y el control parental en la autorregulación del aprendizaje en adolescentes de la ciudad de Cuenca.

3.1 Población y Muestra

La edad media de los padres fue 51.95 ($DT=6.04$), así como en el grupo de madres, el promedio de la edad fue 49.95 ($DT=5.29$).

Con la información proporcionada por la Coordinación de Educación Zona., se determinó la población de 25.870 adolescentes escolarizados de primero, segundo y tercero año de bachillerato, de las unidades educativas de la ciudad de Cuenca (Ecuador), ubicadas en el sector urbano y de extensión urbana. Con la posterior autorización de las autoridades locales de educación, se seleccionó a las instituciones educativas. Para ello se empleó un muestreo polietápico, determinando 18 instituciones; posteriormente, se realizó por conglomerados la selección aleatoria de cada nivel de Bachillerato. El cálculo del tamaño de la muestra se realizó con un nivel de confianza del 95% y 3% de margen de error. Una vez calculada la muestra, la elección de las unidades educativas fue aleatoria con un total de 10 instituciones fiscales y 8 particulares de la ciudad de Cuenca (Ecuador). Este estudio responde a una muestra de 1056 adolescentes, de los cuales el 47 % son mujeres, el 53 % varones; la media de edad fue de 16.10 años ($DT= 1.10$). Participaron 1692 progenitores, el 56 % son madres y el 44 % son padres. La edad media de las madres fue de 42.73 ($DT=$

6.65), así como en el grupo de padres, el promedio de edad fue 45.36 ($DT= 7.89$). Respecto al nivel de estudios de las madres se informa que, el 39.1% tienen educación básica, el 31 % bachillerato y el 29.9 % reporta una educación superior. De los padres el 35.3 % señaló tener educación básica, el 31.6 % bachillerato y el 33.1 % haber alcanzado educación superior.

3.2 Instrumentos

Los instrumentos utilizados para medir las variables de estudio fueron tres escalas, las mismas que han sido adaptadas de escalas de uso internacional.

1. Escala de Autorregulación del Aprendizaje (Chávez y Merino, 2016) adaptación del Learning Self- Regulation Questionnaire, SRQ-L (Williams y Merino, 2016). El cuestionario, cumplimentado por adolescentes, que contempla dos subescalas a) *Regulación Autónoma* (ítem: 1,3,6,9,11 y 12) y, b) *Regulación Controlada* (ítem: 2,4,5,7,8,10,13 y 14). Son 14 ítems para una escala de respuesta de tipo Likert, con cinco posibles grados de acuerdo, desde (1) “nada verdadero para mí” hasta (5) “totalmente verdadero para mí” —al igual que en la escala original. La consistencia interna del instrumento arroja un coeficiente: $\alpha .75$, para el aprendizaje autónomo, y $\alpha .72$, para el aprendizaje controlado.
2. Escala parental de metas orientadas al logro (Inda-Caro *et al* 2020), adaptación del *Parental Achievement Goals* AGQ (Mageau *et al.*, 2016). Este instrumento consta de 11 ítems, según una escala Likert, con siete posibles grados de acuerdo, desde (1) “no estoy de acuerdo” a (7) “muy de acuerdo”. Fue cumplimentada por los progenitores, que reflejaron en ella tres tipos de metas: a) orientadas al dominio de la tarea, que miden el interés



de los progenitores en la eficacia de los aprendizajes (ítem: 3, 6 y 10); b) metas orientadas al éxito en el resultado de la tarea, que recogen el interés de los progenitores en que sus hijos e hijas alcancen reconocimiento (ítem: 2, 4, 7 y 8); y, c) finalmente, las metas orientadas a la evitación del fracaso en la tarea, que incluye las conductas parentales para impedir que los hijos sean percibidos como menos competentes que sus compañeros (ítem: 1, 5, 9 y 11). La consistencia interna del instrumento arroja los coeficientes siguientes: α 0.75 (madres), y α 0.72 (padres).

3. *Perceived Parental Autonomy Support Scale*, P-PASS (Mageau *et al* 2015). Esta escala aborda dos dimensiones: a) apoyo a la autonomía, con tres indicadores: 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; y b) control psicológico, con tres indicadores: amenazar con castigar al niño; inducir la culpa; y fomentar objetivos de rendimiento. Es un instrumento con 24 ítems, con escala de respuesta tipo Likert con 7 alternativas de respuesta (1-7). La escala tiene un índice de confiabilidad alto una consistencia interna alta: Apoyo ($\alpha_{\text{madre}} = 0.88$ $\alpha_{\text{padre}} = 0.85$); Control ($\alpha_{\text{madre}} = 0.86$; $\alpha_{\text{padre}} = 0.84$).

3.3 Procedimiento de recogida de datos

En la primera visita a cada una de las instituciones educativas, se accedió a los cursos de bachillerato para entregar a los estudiantes un sobre cerrado dirigido a sus progenitores con los siguientes documentos: información sobre la investigación; cuestionario para los progenitores (madre y/o padre), con el respectivo asentimiento de uso de los datos; el consentimiento para autorizar la participación de sus hijos e hijas en

la investigación. En la segunda visita se recogieron los sobres con los documentos cumplimentados y, una vez comprobada la autorización de los progenitores, se pasaron los cuestionarios a los estudiantes. La aplicación de los cuestionarios se la realizó dentro de su jornada académica, en sus aulas en octubre, noviembre y diciembre (año lectivo 2019- 2020).

3.4 Análisis de datos

Se obtuvieron medidas de tendencia central y dispersión. Apoyados en el tamaño de la muestra, se aplicó la prueba Kolmogorov Smirnov que permitió rechazar la hipótesis de normalidad de los datos (p valor $< .05$). En consecuencia, se utilizaron métodos no paramétricos, como la prueba de U de Mann Whitney, Wilcoxon y Friedman, para la comparación entre grupos. Además, el coeficiente de correlación de Spearman para comprobar la existencia o ausencia de correlación entre las “metas parentales” y el “apoyo a la autonomía *et al* el control psicológico” con la “autorregulación del aprendizaje”. El procesamiento de datos se realizó con el paquete estadístico SPSS 25.

4. Resultados

4.1 Autorregulación del aprendizaje de los adolescentes cuencanos

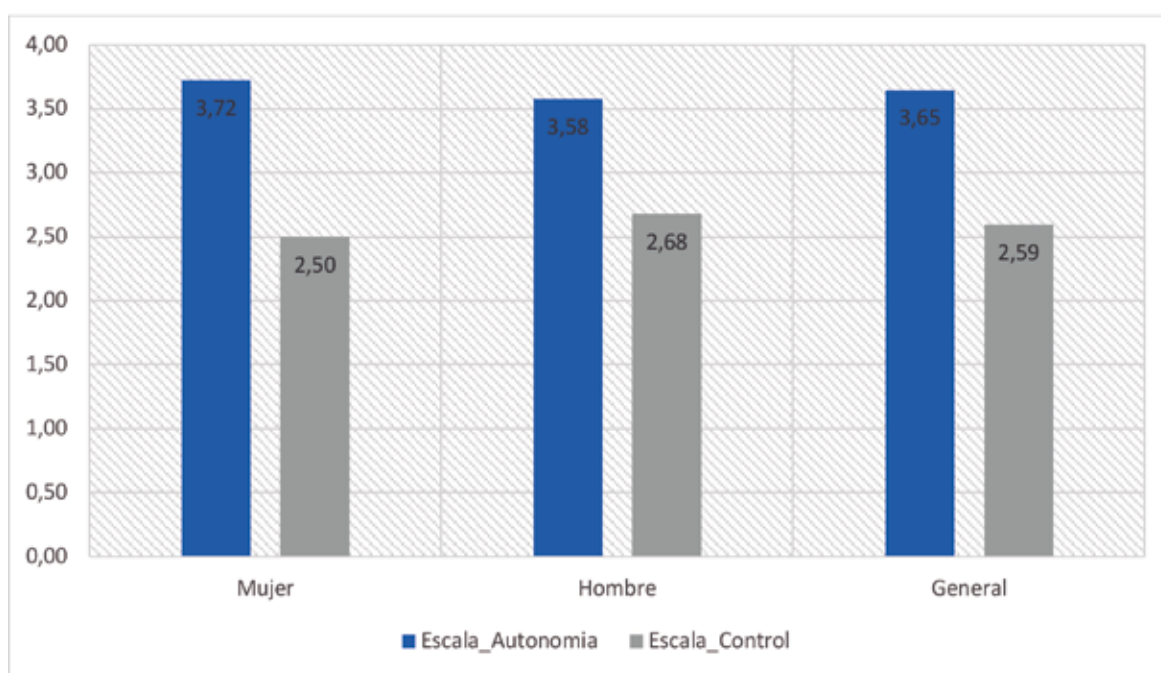
Como se puede observar en la figura 1, considerada la muestra en su conjunto, sin distinción de sexo, los adolescentes cuencanos muestran un promedio superior en la escala de autonomía que en la escala de control ($M_{\text{aut}} = 3.65$ y $DT_{\text{aut}} = 0.7$; $M_{\text{cont}} = 2.59$ y $DT_{\text{cont}} = .71$). Este dato muestra una evidente orientación positiva hacia la escala de autorregulación autónoma, seguida por la regulación controlada. Un análisis más en profundidad, considerando por separado ambos sexos, indica que los datos recogidos mediante las escalas de regulación autónoma y regulación



controlada, arrojaron diferencias significativas entre varones y mujeres ($Z = -26.31$, p valor $= .0001$, $d = 1.26$). En la escala de autonomía, estas últimas obtuvieron mayor puntuación ($Z = -3.246$, p valor $= .049$), mientras que en la escala de control se evidenció mayor puntuación para los varones ($Z = 4.06$, p valor $= .001$). Estos resul-

tados aportan diferencias a favor de las mujeres en beneficio de la regulación autónoma que podrían favorecer un tipo de aprendizaje y autorregulado. Consecuentemente, el sexo de los y las participantes marca una diferencia respecto a la forma en la cual se autorregula el aprendizaje del alumnado.

Figura 1
Autorregulación del aprendizaje de los adolescentes según su sexo



Fuente: Elaboración propia.

4.2 Autorregulación del aprendizaje de los adolescentes: su relación con las metas de logro parental

En primer lugar, se analizó las metas de logro parental (dominio de la tarea, éxito en la tarea y evitación del fracaso) teniendo en cuenta el sexo de los progenitores. Como se recoge en la Tabla 1, los datos, sitúan primero a las metas orientadas al “dominio de la tarea (eficacia de los aprendi-

zajes), con la media más alta ($m_{d,padres} = 6.42$ y $DT_{d,padres} = .80$; $m_{d,madres} = 6.40$ y $DT_{d,madres} = .81$); seguida por la meta «éxito en la tarea» ($m_{d,padres} = 5.93$ y $DT_{d,padres} = 1.06$; $m_{d,madres} = 5.78$ y $DT_{d,madres} = 1.16$);, en tercer lugar, la «meta evitación del fracaso con puntuaciones por debajo de la media ($m_{e,padres} = 2.65$ y $DT_{e,padres} = 1.58$; ($m_{e,madres} = 2.56$ y $DT_{e,madres} = 1.58$)).



Tabla 1

Metas de logro parental

Metas Parentales	Madre		Padre	
	Media	DT	Media	DT
Dominio de la tarea	6.40	.81	6.42	.80
Éxito en la tarea	5.78	1.16	5.93	1.06
Evitación de la tarea*	2.56	1.58	2.65	1.58

Nota: * $p < .05$

Fuente: Elaboración propia.

La autorregulación del aprendizaje de adolescentes y las metas de logro parental correlacionan positivamente, los datos se ofrecen en la tabla 2. En el caso de la madre la meta “evitación del fracaso”, presenta una correlación positiva significativa con la “regulación controlada” ($\rho = .205$ p valor = .0001). En el caso de los padres, se muestra una relación positiva significativa entre la meta “éxito en la tarea” y la “regulación autónoma” de adolescentes ($\rho = 0.089$ p valor = .02781); e, igualmente, entre la meta “evitación del fracaso” y la “regulación controlada” ($\rho = 0.189$ p valor = .0001).

Cabe destacar que la meta “evitación del fracaso de la tarea”, asociada a una motivación extrínseca, en ambos progenitores, correlaciona positivamente con la regulación controlada del aprendizaje, siendo esta la más significativa relación estadística que ha arrojado el estudio.

También se constata que, la meta “éxito de la tarea” del padre correlaciona positivamente con la “regulación autónoma” del adolescente, mientras que en el caso de la madre es la meta “evitación del fracaso” la que muestra correlación positiva con dicho tipo de regulación.

Ante estos resultados, se observa una aparente contradicción en el caso de las madres. La meta “evitación del fracaso” correlaciona positivamente tanto con regulación controlada como con la regulación autónoma. Se podría avanzar como interpretación que en ocasiones esta meta pudiera tener una orientación externa, vinculada con el control psicológico, explicando en este caso el aprendizaje controlado. La TAD considera que, en la socialización de las personas, se pueden interiorizar comportamientos que han sido motivados extrínsecamente, sobre todo aquellos orientados a logros académicos en los estudiantes.

Tabla 2

Correlación entre las escalas de autorregulación del aprendizaje y las metas de logro parental

Autorregulación del aprendizaje	METAS DE LOGRO PARENTAL					
	Madre			Padre		
	Dominio de la tarea	Éxito en la tarea	Evitación del fracaso	Dominio de la tarea	Éxito en la tarea	Evitación del fracaso
Regulación Autónoma	.067	.067	.090*	.038	.089*	.036
Regulación Controlada	-.001	.058	.205**	-.064	.052	.189**

Nota: ** Correlación significativa a nivel .01; *Correlación significativa a nivel .05

Fuente: Elaboración propia.



Por otra parte, siguiendo la TAD, en cuyo modelo la regulación autónoma conduce al estudiantado a implicarse y persistir en sus tareas académicas mientras que la regulación controlada es la menos favorable para un buen desempeño académico, los resultados podrían indicar que las metas parentales que orientan la regulación autónoma de los hijos y las hijas son las más favorables para sus metas académicas.

4.3 Autorregulación del aprendizaje de los adolescentes relacionada con el apoyo a la autonomía versus el control psicológico

La tabla 3 muestra las correlaciones de Spearman que indican la relación entre las dos dimensiones

Tabla 3

Apoyo parental a la autonomía-control psicológico, autorregulación

Sexo	Instrumento	Dimensión	Regulación Autónoma	Regulación Controlada
Madre	PPASS	Apoyo a la autonomía	.270**	.037
		Control psicológico	.044	.295**
Padre	PPASS	Apoyo a la autonomía	.254**	-.019
		Control psicológico	.047	.319**

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

Fuente: Elaboración propia.

5 Discusión

Los adolescentes cuencanos presentan una clara orientación positiva hacia la regulación autónoma del aprendizaje, que coincide con la que muestran adolescentes peruanos y portugueses (Chávez y Merino, 2016; Rothes *et al* 2017). Como ya puso de manifiesto la TAD, cabe esperar que esos “alumnos tengan la capacidad de intervenir intencionalmente en su ambiente de aprendizaje, guiando y transformando el curso de los acontecimientos en función de sus objetivos aca-

de la escala del PPASS, apoyo a la autonomía y control psicológico, y las dos escalas de autorregulación del aprendizaje: “regulación autónoma y regulación controlada”. En los progenitores de ambos sexos existen correlaciones positivas estadísticamente significativas entre, por una parte, regulación autónoma del aprendizaje y apoyo a la autonomía, más alta en el caso de las madres (rho.270 frente a rho.254); y, por otra, entre regulación controlada y control psicológico; en esta ocasión más alta en el caso de los padres (rho.319 frente a rho.295). Este es un indicio de que el sexo de los progenitores se relaciona con la primacía del apoyo a la autonomía, en el caso de las madres, y con el control psicológico, en los padres.

démicos” (Rosario *et al.*, 2014, p. 786). Asimismo, si bien en el conjunto del grupo predomina la regulación autónoma, existe una diferencia estadística significativa entre mujeres y varones en las dos subescalas; mientras que el aprendizaje autónomo predomina en las primeras, el aprendizaje controlado es más frecuente en los varones. Esta diferencia por sexo es coincidente con otras investigaciones (Arias *et al* 2018; Parra *et al* 2014; Suárez-Valenzuela y Suárez-Riveiro, 2019) que han explicado en virtud de ella el mayor nivel de adaptación a ambientes escolares, estrategias de aprendizaje, y eficiencia que caracterizan a las



mujeres. Se constata que el sexo de los adolescentes explica las diferencias entre las dos escalas de la autorregulación del aprendizaje.

Por otra parte, los progenitores de adolescentes muestran que sus metas se orientan prioritariamente al dominio de la tarea y *et al* la tarea, seguidas por la meta evitación del fracaso en la tarea. Este resultado coincide con una investigación que reportó que madres canadienses privilegian el dominio de la tarea, la que direcciona el apoyo hacia la autonomía de los menores; seguida por el éxito de la tarea que explica el control psicológico y la interferencia de los progenitores en la tarea que realizan los hijos e hijas (Gonida y Cortina, 2014). E igualmente es similar con los hallazgos de Inda-Caro *et al.* (2020) donde los progenitores españoles priorizaban las mismas metas, identificadas a partir de la carrera de estudios de sus hijos universitarios. En el marco de la TAD, la meta dominio de la tarea —centrada en los aprendizajes— está motivada intrínsecamente y las dos metas restantes, —resultado de la tarea, y evitación del fracaso en la tarea— se vinculan con una orientación extrínseca (Deci y Ryan, 2017).

Asimismo, los hallazgos revelan que en las madres la meta parental evitación del fracaso de la tarea presenta una relación estadísticamente significativa con la escala de regulación controlada. En este caso, siguiendo a Gonida y Cortina (2014), interpretamos que se asocia con prácticas controladoras para impedir que los hijos e hijas cometan errores. En cuanto a los progenitores, la meta con mayor puntuación se orienta al éxito en la tarea, que se vincula con la regulación autónoma. Este resultado se relaciona igualmente con el estudio recién mencionado, cuyos autores observaron en los progenitores prácticas de apoyo a la autonomía de los menores consistentes en: escuchar su punto de vista, animarlos a realizar actividades y retroalimentar positivamente sus tareas.

En el marco de la TAD, las metas de logro parental: éxito de la tarea y evitación del fracaso direccionan las prácticas de control psicológico parental. Adicionalmente, se constata que un

elemento diferenciador de las metas parentales es el sexo de los progenitores; según Schvaneveldt (2014), una posible explicación de esta diferencia estaría en los patrones culturales. En Ecuador —que tiende a ser una sociedad colectivista por la fuerte conexión intrafamiliar— las prácticas parentales en el caso de la madre, influidas por la cercanía física y emocional, incluyen niveles altos de apoyo junto con niveles altos de control y monitorización de las actividades académicas de sus hijos e hijas adolescentes. Finalmente, los resultados revelan que, el apoyo parental a la autonomía está relacionado con el aprendizaje autorregulado. Los datos obtenidos son coincidentes con estudios que señalan que el apoyo a la autonomía está asociado a mejores competencias y tareas académicas en los y las adolescentes (Grolnick, 2009; Grolnick *et al.*, 2015; Joussemet *et al* 2005; Joussemet *et al.*, 2014). Este resultado corrobora que la motivación intrínseca y formas internalizadas de motivación extrínseca están explicadas por el apoyo a la autonomía; y, además que, estas motivaciones se relacionan positivamente con la autorregulación (Grolnick, 2014; Ryan y Deci, 2017). Además, los resultados muestran que, manifestaciones de control psicológico de ambos progenitores se relacionan con la regulación controlada del aprendizaje. Investigaciones previas avalan que las conductas irrespetuosas de los progenitores repercuten negativamente en el rendimiento académico y que disminuyen el interés de las tareas académicas intrínsecamente motivadas (Barber y Xia, 2013; Kuppens *et al* 2013; Pinquart y Kauser, 2018; Scharf y Goldner, 2018).

6 Conclusiones

Los resultados del estudio mostraron que en estudiantes cuencanos predomina la regulación autónoma del aprendizaje, facilitadora de un aprendizaje activo y autodirigido. Se trata de un resultado esperanzador que debe ser reforzado mediante estrategias de autorregulación del aprendizaje y de evaluación hacia la consecución



de sus objetivos y la mejora del rendimiento académico en adolescentes, así como las condiciones en las que el estudiantado pueda implicarse y participar en su aprendizaje, incluyendo la intervención conjunta familia-escuela. Como principal conclusión del estudio, cabe afirmar que en el caso de los adolescentes cuencanos las variables familiares —metas parentales de logro y prácticas parentales— promueven o amenazan tanto la motivación intrínseca como las formas internalizadas de motivación extrínseca. Por tanto, desde una perspectiva aplicada de la TAD, es necesario apoyar la formación de una parentalidad positiva que, mediante el apoyo a la autonomía y la evitación de prácticas de control psicológico se impulse a los progenitores a potenciar un sano crecimiento psicológico y desarrollo académico de los niñas, niñas y adolescentes. En el marco de las relaciones familia-escuela, esta última puede sin duda apoyar el desarrollo de competencias parentales que contribuirá a la formación de adolescentes.

Esta investigación ha profundizado en el conocimiento contextualizado del tema; sin embargo, es escasa la investigación que estudia explícitamente la relación entre las metas de logro parental y la autorregulación del aprendizaje. Queda por estudiar en profundidad las virtualidades que la regulación autónoma del aprendizaje podría tener como variable predictora de un óptimo desempeño académico de los alumnos. También en este aspecto, la Teoría de la Autodeterminación proporciona un sólido marco teórico para avanzar posibles hipótesis que iluminen el camino a seguir.

Referencias bibliográficas

- Arias, W., Galdós, D. y Ceballos, K. (2018). Estilos de enseñanza y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación de la Universidad Católica San Pablo. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11 (21), 83-107. <https://bit.ly/38ZlCCH>
- Barber, B. (1996). Parental Psychological Control: Revisiting a Neglected Construct. *Child Development*, 67, 3296-3319. <https://doi.org/10.2307/1131780>
- Barber, B. y 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.
- Bernier, A., Carlson, S. M. y Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: 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>
- Brenning, K., Soenens, B., Van Petegem, S. y 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>
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En W. Damon y R. M. Lerner (eds.), *Handbook of child psychology: theoretical models of human developmental*, 1, 793-828. John Wiley.
- Chávez, G. M. y Merino, C. (2016). Validez estructural de la escala de autorregulación del aprendizaje para estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 9(2), 65-76. <https://doi.org/10.19083/ridu.9.453>
- Dahling, J. J. y Ruppel, C. L. (2016). Learning goal orientation buffers the effects of negative normative feedback on test self-efficacy and reattempt interest. *Learning and Individual Differences*, 50, 296-301. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.022>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Gonida, E. y 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-Alonso, F., Ochoa-Cervantes A. y Guzón Nestar, J. L. (2022). Aprendizaje servicio en educación superior entre España y México. Hacia los ODS. *Alteridad*, (17)1, 76-88. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.06>
- Grolnick, W. S. y Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3, 165-170. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00101.x>
- Grolnick, W., Raftery-Helmer, J., Marbell, K., Flamm, E., Cardemil, E. y Sánchez, M. (2014). Parental provision of structure: implementation and correlates in three domains. *Merrill-Palmer Quarterly*, 60, 355-384. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.60.3.0355>
- Grolnick, W. S., Raftery-Helmer, J. N., Flamm, E. S., Marbell, K. N. y Cardemil, E. V. (2015). Parental provision of academic structure and the transition to middle school. *Journal of Research on Adolescence*, 25, 668-684. <https://doi.org/10.1111/jora.12161>
- Inda-Caro, M., Rodríguez, C., Fernández C. y Viñuela, 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>
- Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N. y 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.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00347.x>
- Joussemet, M., Mageau, G. A. y 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://bit.ly/3NJCW4P>
- Kuppens, S., Laurent, L., Heyvaert, M. y 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://doi.org/10.1037/a0030740>
- Mageau, G. A., Ranger, F., Joussemet, M., Koestner, R., Moreau, E. y Forest, J. (2015). Validation of the Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 47, 251-262. <https://doi.org/10.1037/a0039325>
- Mageau, G.A., Bureau, S., Ranger, F., Allen, M-P. y 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>
- Parra, J., Cerda, C., López, O. y Saiz, J. L. (2014). Género, autodirección del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pedagogía. *Educación y Educadores*, 17(1), 91-107. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.1.5>
- Pinquart, M. y 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.org/10.1037/cdp0000149>
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Reeve, J., Deci, E. L. y 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). Information Age Press.
- Rodríguez-Menéndez, C., Viñuela-Hernández, M. y 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. y 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 refe-



- ridos y no referidos. *Revista de Juventud y Adolescencia*, 49, 352-368.
<https://doi.org/10.1007/s10964-019-01151-7>.
- Rosario, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S. y Gaeta, M.L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798.
<https://www.redalyc.org/pdf/647/64732221031.pdf>
- Roths, A., Lemos, M. S. y Gonçalves, T. (2017). Motivational profiles of adult learners. *Adult Education Quarterly*, 67(1), 3-29.
<https://doi.org/10.1177/0741713616669588>
- Ryan, R. M., Kuhl, J. y 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.
<https://doi.org/10.1017/s0954579497001405>
- Ryan, R. M., Deci, E., Grolnick, W. y La Guardia, J. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. En D. Cichetti (ed.), *Developmental psychopathology. Theory and method*, 1, 795-849. 2 ed. John Wiley & Sons Inc.
- Ryan, R. y 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. y Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic psychological needs* in motivation, development, and wellness. Guilford Press
- Scharf, M. y 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>
- Schvaneveldt, P. L. (2014). Parenting in Ecuador: Behaviors that promote social competence. En H. Selin (eds.), *Parenting Across Cultures* (pp. 323-334). Springer.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M. y Beyers, W. (2019). *Parenting adolescents*. En M. H. Bornstein (ed.), *Handbook of parenting. Children and parenting*, 1, 101-167). 3 ed. Routledge.
- Stover, J., Bruno, F., Uriel, F. y Fernández, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105-115.
<https://bit.ly/3N814kq>
- Suárez Valenzuela, S. y 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>
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (1994). Self-regulation in education: Retrospect and prospect. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (eds.), *Self-regulation of learning and performance* (pp. 305-314). Erlbaum.
- 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://bit.ly/3afDIZ6>
- Torrubia, E., Guzón, J. y Alfonso, J.M. (2017). Padres y escuelas que hacen crecer en el siglo XXI. *Alteridad*, 12(2), 215-223.
<https://doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.07>
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. y Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of Self-Determination Theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. En T. Urdan y S. Karabenick (eds.), *Advances in Motivation and Achievement*, vol. 16: The Decade Ahead. Emerald Publishing
- Williams, G. C. y 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
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.4.767>

