

HACIA UNA NUEVA CONCEPTUALIZACIÓN DEL CONTROL PARENTAL DESDE LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

*Toward a new conceptualization of parental control
from the self-determination theory*

*Vers une nouvelle conceptualisation du contrôle parental
de la théorie de l'auto-détermination*

Carmen RODRÍGUEZ-MENÉNDEZ*, María Paulina VIÑUELA-HERNÁNDEZ*
y Sara RODRÍGUEZ-PÉREZ**

**Universidad de Oviedo. Facultad de Formación del Profesorado y Educación.
Departamento de Ciencias de la Educación. C/Aniceto Sela, s/n. 33013 Oviedo.
carmenrm@uniovi.es, paulina@uniovi.es*

***Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Sistemática y
Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de la UAB. 08193 Bellaterra
(Cerdanyola del Vallès) Barcelona. Sara.Rodriguez@uab.cat*

Fecha de recepción: enero de 2018

Fecha de aceptación: marzo de 2018

RESUMEN

Las investigaciones desarrolladas sobre los estilos educativos parentales, específicamente, aquellas en las que se aborda el estudio del «control parental», se han realizado sobre múltiples conceptualizaciones de este término. Esta disparidad en la acepción del concepto ha tenido un efecto directo sobre los resultados de las investigaciones, de modo que la evidencia empírica sobre los efectos del control parental en menores ha sido frecuentemente inconsistente o equivocada. En este contexto, el artículo analiza los principales problemas epistemológicos y metodológicos

producidos por el uso ambiguo del término. Además, y desde el marco que proporciona la teoría de la autodeterminación, se propone una nueva definición del constructo y se explicitan sus relaciones con otras dimensiones educativas parentales. Específicamente, se proponen dos dimensiones que son complementarias: apoyo a la autonomía versus control y estructura parental. Esta propuesta permite superar los problemas mencionados y abrir un nuevo campo en el estudio de la parentalidad.

Palabras clave: control parental; apoyo a la autonomía; estructura parental; estilos educativos parentales; teoría de la autodeterminación.

SUMMARY

Research developed on parental educational styles, specifically research that has studied the «parental control» dimension, has been carried out on a variety of conceptualizations of this concept. This heterogeneity in the use of the concept has had a direct effect on results of the research. So, empirical evidence on the effects of parental control on children has been often inconsistent or misleading. In this context, the article analyzes the main epistemological and methodological problems produced by the ambiguous use of this construct. Besides, and from the framework provided by the self-determination theory, we propose a new definition of the construct and we explain its relationships with other parental educational dimensions. Specifically, two complementary dimensions are proposed: autonomy support versus control and structure. This proposal allows to avoid the mentioned problems and to open a new field in the study of parenthood.

Key words: parental control; autonomy support; parental structure; parenting educational styles; self-determination theory.

SOMMAIRE

La recherche sur les styles d'éducation des parents, en particulier, ceux dans lesquels l'étude du «contrôle parental» est abordée, a été réalisée sur de multiples conceptualisations de ce terme. Cette disparité dans la signification du concept a eu un effet direct sur les résultats des enquêtes, de sorte que les preuves empiriques sur les effets du contrôle parental sur les mineurs ont souvent été incohérentes ou erronées. Dans ce contexte, l'article analyse les principaux problèmes épistémologiques et méthodologiques produits par l'utilisation ambiguë de cette notion. De plus, et à partir du cadre fourni par la théorie de l'autodétermination, une nouvelle définition du concept est proposée et ses relations avec d'autres dimensions éducatives parentales sont expliquées. Spécifiquement, deux dimensions complémentaires sont proposées: le soutien à l'autonomie par rapport au contrôle parental et à la structure. Cette proposition permet de surmonter les problèmes identifiés et d'ouvrir un nouveau domaine pour l'étude de la parentalité.

Mots-clés: contrôle parental; soutien à l'autonomie; structure parentale; styles d'éducation parentale; théorie de l'autodétermination.

1. INTRODUCCIÓN

Sin lugar a dudas, el proceso de educación familiar es la principal responsabilidad de las familias en la inmensa mayoría de las sociedades humanas, pues permite la construcción de la persona en el marco de un pequeño grupo que se caracteriza, además, porque sus miembros se hallan vinculados por sólidos e íntimos sentimientos (Rodríguez, Torío y Viñuela, 2004). De modo que si bien una persona no se educa única y exclusivamente en la familia, sí es cierto que dentro de ella el niño y la niña recibe sus primeras influencias socializadoras (Aroca y Leonhardt, 2012). En este contexto, la literatura científica sobre los estilos educativos parentales ha puesto de manifiesto que los progenitores, en el desempeño de su labor educativa, ponen en marcha una serie de estrategias cuyo fin es lograr que sus hijos e hijas adquieran un grado óptimo de desarrollo personal.

En este sentido, se ha constatado que respecto a la variedad de pautas que se pueden emplear en dichas estrategias educativas todas ellas están basadas en dos dimensiones fundamentales, a saber: «apoyo parental» y «control parental» (Torío, Peña y Rodríguez, 2008). Respecto al apoyo parental, este se define como el soporte emocional que los progenitores brindan a sus hijos e hijas, y supondría un continuo que va desde la calidez afectiva a la hostilidad. Asimismo, tradicionalmente, el control parental ha sido conceptualizado como el grado de vigilancia que los progenitores ejercen sobre sus hijos e hijas, en un continuo que iría desde la permisividad a la coacción (Flaquer, 1993).

En este contexto de análisis, el problema surge porque las teorías e investigaciones que se han desarrollado sobre los estilos educativos parentales y, específicamente, aquellas en las se aborda el estudio de la dimensión «control parental», se han realizado sobre múltiples conceptualizaciones de este término. Coincidimos con Skinner, Johnson y Snyder (2005). Véase también Aroca y Leonhardt, (2012) cuando advierten que ha habido mucha confusión en el corpus teórico del tema, y también cuando argumentan que esto se debe a que el término «control» se ha usado de maneras diferentes y contradictorias. Así, las principales denotaciones que se han dado al término lo confirman. En ocasiones, se refiere a las prácticas de disciplina parental (técnicas de control), otras veces se usa para denominar a los progenitores autoritarios (excesivamente controladores), también puede utilizarse para hacer referencia a la estructura (control firme), o para definir el caos (control laxo), y, ocasionalmente, para hacer alusión a la coerción (control psicológico).

Esta disparidad en el uso y acepción del concepto tiene un efecto directo sobre los resultados obtenidos en la investigación y, por esta razón, según indican autores como Barber (1996), Barber, Olsen y Shobha (1994) o Bean, Barber y Crane (2006), no es una sorpresa que la evidencia empírica sobre los efectos educativos del control parental en niños y niñas haya sido, frecuentemente, inconsistente o equivocada. Por ejemplo, del estudio del estilo parental autoritativo, caracterizado por el afecto y el control firme, se puede afirmar que, al analizar los posibles beneficios que este aporta para el ajuste social y psicológico de los niños y niñas, las investigaciones arrojan resultados dispares, puesto que mientras que en algunos estudios se ha concluido

que algunos menores manifiestan comportamientos disruptivos, en otros se obtienen correlaciones positivas con un buen ajuste personal (Barber, 1996). En consonancia con lo expuesto, estudios desarrollados en los últimos años en el contexto español y latinoamericano parecen demostrar que el estilo indulgente, caracterizado por la ausencia de control firme, es tan efectivo, e incluso más, que el autoritativo en el desarrollo emocional de los adolescentes (Calafat *et al.*, 2014; Fuentes *et al.*, 2015; García y Gracia, 2009, 2010; Villalobos, Cruz y Sánchez, 2004; Martínez, García y Yubero, 2007). Recientemente, McNeely y Barber (2010) subrayan que no hay resultados concluyentes respecto a la asociación entre el estilo autoritario, caracterizado por el control firme y la escasa calidez emocional, y el rendimiento académico. Estos ejemplos, una muestra de lo existente, reflejan que no hay resultados concluyentes sobre los posibles beneficios de aquellos estilos educativos que se caracterizan por la presencia o ausencia de control parental.

Realmente, puede ser factible plantear que la inconsistencia de los resultados puede deberse a la falta de consenso respecto a la conceptualización del término. Por esta razón, es necesario definir con precisión dicho constructo. La univocidad terminológica aportará varios beneficios: asegurará que las investigaciones sean comprensivas; permitirá elaborar un corpus de conocimiento consistente; revertirá sobre la validez y consistencia de las conclusiones obtenidas en los diversos estudios, y hará posible realizar análisis comparativos entre los mismos. La definición se irá perfilando a través del estudio de los avatares que ha ido sufriendo el término «control parental» en las diferentes etapas de investigación, en las que, simultáneamente, se irá delimitando y diferenciando este concepto de otros que habitualmente se van utilizando como elementos vinculados o asociados a él sin tener que estarlo.

2. HACIENDO HISTORIA DEL CONCEPTO «CONTROL PARENTAL»

A comienzos de los años sesenta del pasado siglo, las investigaciones ponen de manifiesto que el término «control parental» manifiesta ambigüedad. En esta etapa debemos referirnos a Schaefer, pues utiliza el término *control* para referirse a distintas dimensiones educativas parentales. Este autor, citado en Barber (1996), desarrolló la escala CRPBI (*Children Reports of Parental Behavior Inventory*) para medir tres dimensiones: aceptación/rechazo, control firme/control laxo, autonomía psicológica/control psicológico. Abordémoslas someramente. En primer lugar, en la definición que ofrece del control psicológico incluye: a) la presencia de dominación, b) el rechazo y c) la agresión parental y, en segundo lugar, el control firme/control laxo comprendería dos aspectos distintos entre sí, y también del anterior: a) la ausencia/presencia de la promoción de la independencia y b) la ausencia/presencia de una disciplina laxa. En tercer lugar, contempla como una dimensión más el binomio aceptación-rechazo, aunque este último ya está recogido en la dimensión control psicológico.

Por todo ello se puede afirmar que el uso del término para referirse a cuestiones dispares es evidente. Pese a la ambigüedad de significado y al intrusismo que presentan las dimensiones entre sí, se concluye que los progenitores que ejercen un control psicológico son percibidos por sus hijos e hijas como intrusivos, sobreprotectores, posesivos, directivos y controladores. De este modo, estos padres y madres manifiestan comportamientos que, si bien pueden ayudar a generar aprendizajes, en modo alguno pueden ser definidos como educativos, en el sentido que Esteve (2010) da a este término. De este modo, estamos lejos de encontrarnos ante un proceso que favorece el despliegue de las potencialidades humanas ayudando al desarrollo integral de la persona.

En trabajos de factura más contemporánea, se ha de destacar, por su relevancia e influencia posterior, la división que establece Barber (1996) entre control psicológico y control conductual (véase también Barber *et al.*, 1994). Recurrimos al autor porque, si bien el concepto «control psicológico» no era nuevo, será a partir de los años 90 del pasado siglo cuando se empiecen a realizar estudios rigurosos sobre su influencia en el desarrollo personal de los menores (Soenens y Vansteenkiste, 2010). Respecto al control psicológico, Barber (1996) afirma que se refiere a aquellas conductas parentales que interfieren en los pensamientos y sentimientos del niño/niña. Por esta razón, nuevamente se puede concluir que, desde esta definición, esta estrategia socializadora no se podría considerar educativa en tanto que no contribuye al desarrollo óptimo de los menores, tal y como demuestran diversas investigaciones (Barber, Stolz y Olsen, 2005; Oliva *et al.*, 2007; Parra y Oliva, 2007). Además, se indica que está relacionado con problemas en el ajuste emocional y social de niños, niñas y adolescentes porque afecta a varios y diversos aspectos: a) interfiere en el desarrollo de la autonomía y b) pone a los menores en riesgo de sufrir baja autoestima y se asocia a problemas de depresión.

Así definido, el control psicológico se puede manifestar a través de las siguientes conductas parentales, estrategias o tácticas: a) la inducción de 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 contingente, en la que el afecto y el cuidado se utilizan como premio/castigo para que el menor se adecúe a los requerimientos parentales, c) la inducción de la ansiedad para lograr que el niño/niña se comporte como los progenitores desean y, finalmente, d) la invalidación de la perspectiva del menor, en la que se rechaza la expresión espontánea de los pensamientos, deseos y sentimientos del niño y de la niña (Barber, 1996).

A renglón seguido, con objeto de medir empíricamente el control psicológico, Barber (1996) estableció una escala de 16 ítems que medía conductas tales como: a) el constreñimiento de la expresión verbal, b) la invalidación de los sentimientos del menor, c) los ataques personales, d) la retirada de afecto, e) la inducción de culpa y f) la conducta emocional errática. Del conjunto, los 8 ítems que configuraron el modelo más parsimonioso le permitieron configurar la escala *Psychological Control Scale-Youth Self Report (PCS-YSR)*, que se ha empleado asiduamente en las investigaciones sobre el control psicológico. Estos 8 ítems se refieren a las

estrategias de invalidación de los sentimientos del menor, constreñimiento de la expresión verbal, ataques personales y retirada de afecto.

Posteriormente, para mejorar la definición del constructo, en Barber *et al.* (2012) se estableció una nueva definición del término apoyada en tres componentes esenciales y también diversos: a) El primero es la manipulación y la coerción, ambas entendidas como estrategias que manipulan o dominan al menor en interés de las demandas o expectativas parentales, b) El segundo es la intrusión en el ámbito personal del niño/niña, y c) finalmente, el tercer componente es la falta de respeto hacia el menor. Esta nueva conceptualización fue sometida a validación empírica con la construcción de una nueva escala en la que se mantuvieron los 8 ítems ya mencionados y se añadieron algunos más para medir la falta de respeto hacia el menor. El resultado fue la validación de una nueva escala, más efectiva que la primera, y que incluye 8 nuevos ítems referidos a conductas parentales que no pueden ser calificadas de educativas y que ridiculizan al menor, lo avergüenzan, no lo respetan, violan su privacidad, le inducen a la culpa, le generan altas expectativas, lo comparan con otros menores y le ignoran.

Respecto al segundo tipo de control, a saber: el control conductual, hay que señalar que esta dimensión es definida por Barber y colaboradores como los intentos de los progenitores para regular y estructurar la conducta de sus hijos e hijas mediante dos estrategias distintas: a) la comunicación de reglas y b) la monitorización de su conducta (Bean *et al.*, 2006). Como podemos observar, también en este término se incluyen dos elementos diferentes, que lógicamente exige de los progenitores dos estrategias distintas. Pese a ello, se indica que el control conductual protege a los adolescentes contra las conductas antisociales y se instala la convicción de que de esta conclusión se puede deducir que la ausencia de control conductual (se supone que en sus dos aspectos) se relaciona con la delincuencia, el abuso de drogas, la precocidad sexual, la agresividad y la impulsividad (Barber *et al.*, 1994; Bean *et al.*, 2006).

3. CONTROL PSICOLÓGICO Y CONTROL CONDUCTUAL: ¿CONFUSIÓN O CLARIFICACIÓN TERMINOLÓGICA?

Esta dicotomía que se acaba de presentar, y que se establece desde los estudios habituales con intenciones de exhaustividad y para aportar claridad, presenta, sin embargo, varios inconvenientes, tanto en el perfil semántico de cada término, en la relación que se da entre ambos, como en el uso correcto de la propia dicotomía. Esto se puede observar analizando varias cuestiones. En primer lugar, conviene señalar que con las aportaciones que ha ido generando la investigación se observa que, en el campo de los estudios educativos parentales, a la distinción mencionada se la ha asociado, ha derivado y se ha impuesto una diferenciación entre un control que es dominante y coercitivo (control psicológico) y un control que guía y monitoriza (control conductual). Sin entrar, por el momento, en la necesidad o veracidad de realizar la distinción entre un control «educativo» y un control

«manipulador» sí cabe apuntar que esta ha generado mucha confusión cuando se interpretan los resultados de las investigaciones que analizan su influencia en el desarrollo evolutivo de los menores (Grolnick y Pomerantz, 2009).

En segundo lugar, se presenta un nuevo problema de rigor de uso, pues, tal como argumentan Griffith y Grolnick (2014), hay que resaltar que, pese a la aportación de una distinción entre los dos tipos de control, frecuentemente las investigaciones han usado el término «control» para referirse indistintamente a ambos, lo que ocasiona problemas al explicar los resultados. En tercer lugar, se cuestiona no la especificidad de cada tipo de control, sino el grado de desconexión que se pretende establecer entre ambos. Al respecto, Soenens y Vansteenkiste (2010) indican que se ha entendido el control psicológico como aquel que se ejerce sobre el mundo psicológico del niño/niña y el control conductual como el que se practica sobre la conducta del menor. Sin embargo, mantienen que esta diferenciación es errónea porque, por un lado, advierten que se puede ejercer control psicológico para forzar al niño/niña a realizar una conducta determinada, como cuando, por ejemplo, los progenitores podemos provocar la culpa en un menor para prohibir que se relacione con amigos que no nos gustan. Y, por otro, también señalan que el control conductual puede afectar a lo que los niños y niñas piensan y sienten. Debemos mencionar también, que si bien en este momento los autores insisten sobre la necesidad de tener en cuenta las relaciones que se pueden dar entre estos dos tipos de control, ello no es óbice para que, posteriormente, afirmen que el concepto de control psicológico está plenamente aceptado por la comunidad científica, y que la escala desarrollada al efecto ha sido validada en múltiples contextos culturales, por lo que los resultados de los estudios son coherentes y consistentes (Soenens y Beyers, 2012).

En cuarto lugar, encontramos que, sin lugar a dudas, los mayores problemas los plantea el término «control conductual» pues aún siguen debatiéndose varias cuestiones sobre el mismo en la comunidad científica. Los debates más intensos tienen que ver con la cuestión de qué conductas parentales abarca el constructo, pues a diferencia del control psicológico, en donde ha habido un esfuerzo para determinar el tipo de estrategias parentales que lo configuran, este no ha sido el caso con el control conductual. Otro foco de debate tiene que ver con la definición de la monitorización de la conducta infantil, un componente clave del control conductual. Al respecto se discute si la monitorización debe precisarse como un conocimiento parental pasivo, es decir, aquel en el que los progenitores sepan lo que hacen sus hijos e hijas sin que ellos se den cuenta, o bien como un conocimiento parental que se ejerce activamente mediante la supervisión y la solicitud de información (Soenens y Beyers, 2012).

Las dificultades encontradas no terminan con estas cuestiones y se llega a los aspectos polisémicos del término «control». Al respecto, Soenens y Vansteenkiste (2010) indican que la palabra «control» en el concepto «control conductual» se ha utilizado con dos significados diferentes. Uno, para referirse a los esfuerzos parentales para regular y estructurar la conducta de los niños y niñas y, dos, y al mismo tiempo, para indicar un ambiente que presiona, controla y es coercitivo. Este hecho

nos habla de dos errores. El primero, se ha olvidado que son dos cuestiones distintas que, por tanto, no deben ir necesariamente unidas, y el segundo, estas dos dimensiones que se han dado al término se han utilizado de forma intercambiable, haciendo, según y cómo, a una sustituto de la otra. Coincidimos con los autores mencionados en que su significado es distinto y específico, porque se puede regular educativamente la conducta del niño/niña sin ser coercitivo y se puede ejercer la coerción sin estructurar el comportamiento.

En suma, hay que poner en tela de juicio los resultados obtenidos en las investigaciones que hayan incurrido en alguno de estos errores, porque los efectos de los estilos educativos parentales, y las conclusiones de las investigaciones que de ellos derivan, serán distintas dependiendo del significado dado al término «control». El estado de la cuestión refleja que este doble uso del término se observa en bastantes escalas que miden el «control conductual». Por ejemplo, la subescala «control conductual» del *Children Reports of Parental Behavior Inventory (CRPBI*, Schaefer), muy utilizada por la comunidad científica, tiene ítems referidos tanto a la falta de regulación (Mi padre me deja hacer lo que quiero), al ejercicio de un control externo que presiona (Mi padre usa el castigo físico) y a la provisión de estructura de forma controladora (Mi padre es una persona que siempre me dice cómo debería comportarme). En suma, se observa que bajo el término «control» se incluyen estrategias parentales que, en algunos casos, son educativas y, en otros, no lo son por ser manipuladoras, en el sentido que da Esteve (2010) a ambos términos.

En quinto lugar, hay que recoger que esta confusión en la conceptualización del control conductual no afecta únicamente a su propio dominio, sino que origina, a su vez, problemas en la definición del control psicológico. Esto sucede porque dependiendo de que el control conductual refleje a) estructura o b) presión, la relación entre ambos términos, lógicamente, cambia, provocando interferencias entre los dos constructos. Por ejemplo, cuando el control conductual supone el uso de tácticas de presión, el control conductual y el control psicológico tienen aspectos fundamentales en común que son la presión y la coerción, por lo que, con frecuencia, ambos concurren experiencialmente y, en consecuencia, empíricamente correlacionan positivamente. Sin embargo, cuando el control conductual se define como los intentos educativos parentales por estructurar y regular la conducta infantil, este problema desaparece, y ambos tipos de control pueden ser considerados como dimensiones ortogonales (Soenens y Vansteenkiste, 2010), siendo uno educativo y el otro manipulador. Por todo ello, y para concluir, se debe insistir en que es la indefinición de términos la que viene generando la existencia de estudios que han demostrado que control conductual y control psicológico son dos dimensiones distintas que correlacionan negativamente (Aunola y Nurmi, 2004; Kuppens, *et al.*, 2009a; Smetana y Daddis, 2002) y de otras investigaciones que encuentran correlaciones positivas entre medidas de control psicológico y de control conductual (entendido como monitorización o supervisión) (Guzzo *et al.*, 2014; Mantzouranis *et al.*, 2012).

En sexto lugar, no debemos olvidar que en el tema del «control parental» está presente una cuestión de grados. Kakihara y Tilton-Weaver (2009) añaden el análisis de este aspecto, que, por otra parte, desvela el incremento de la complejidad que encierran las relaciones entre ambos conceptos. Acertadamente, indican que cuando los progenitores usan excesivamente el control conductual, entendido como monitorización de la conducta infantil, este comienza a ser perjudicial para el desarrollo del menor porque mina su autonomía personal. De modo que un exceso de control conductual puede ser entendido como coercitivo e intrusivo, provocando que la distinción entre ambos tipos de control sea complicada. De hecho, estos autores corroboran en su estudio que los adolescentes reaccionan negativamente a demasiado control conductual tanto como lo hacen al control psicológico. La cuestión es que cuando el control conductual es excesivo los adolescentes no diferencian entre uno y otro tipo de control calificándolos de intrusivos y, añadimos nosotros, de manipuladores.

De forma complementaria, Akcinar y Baydar (2014) exponen matices graduacionales respecto a los efectos y beneficios del control conductual, pues concluyen que el control conductual tiene una asociación curvilínea con el desarrollo emocional del menor, sugiriendo la existencia de un nivel óptimo que no se puede sobrepasar. El propio Barber reconoce que si bien hay muchos estudios que relacionan el control psicológico con el desarrollo de problemas en la adolescencia, los resultados han sido menos concluyentes para el control conductual (Barber *et al.*, 2012). Consideramos que, a las aportaciones recogidas, debe añadirse la cuestión de grado, la especificidad y la finalidad. No olvidemos que la educación parental se produce, como corresponde a la educación informal, tal como es definida por Trilla (1993), de forma inespecífica, indiferenciada de otros aspectos que discurren en la vida cotidiana del ámbito familiar. Por tanto, el grado de influencia del control conductual parental estará determinado por la intencionalidad expresa y manifiestamente explicitada por el ejercicio educativo de la parentalidad, así como por los propósitos de las conductas que en el transcurso del mismo se desarrollan. Volveremos sobre estas cuestiones en las aportaciones que ofrece el modelo de autodeterminación que se comentará más adelante.

Finalmente, debemos indicar que el concepto «control psicológico» tampoco ha estado exento de problemas. En la línea de dificultades que se viene argumentando sobre la interferencia entre dominios, Kakihara y Tilton-Weaver (2009) critican la construcción de las escalas aplicadas para medirlo. De forma específica, lo hacen respecto a la más utilizada en la comunidad científica, y que ya se mencionó con anterioridad: *The Psychological Control Scale-Youth Self Report (PCS-YSR)*. Estos autores hallan algunos problemas en su construcción porque se elaboró a partir de ítems de la subescala de control conductual de la *Children Reports of Parental Behavior Inventory* (Schaefer). Como resultado de este proceso en la escala de Barber se agregaron ítems como: «Mi madre (padre) es una persona que siempre me dice cómo debería comportarme», «A mi madre (padre) le gustaría poder decirme

lo que yo debo hacer todo el tiempo», «Mi padre (madre) quiere controlar todo lo que yo hago».

4. EL CONTROL PARENTAL EN EL MARCO DE LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

Intentado superar estas contradicciones, Grolnick y Pomerantz (2009) opinan que la complejidad en el estudio de la parentalidad obliga a distinguir dos aspectos que son fundamentales. Por una parte, indican que es necesario que niños y niñas formen sus propios juicios y opiniones, y consideran que cuando los progenitores son intrusivos y dominantes socavan el desarrollo de su autonomía personal. Por otra, entienden que, sin menoscabo de la autonomía, para desarrollarse como miembros activos de la sociedad, los niños y las niñas también necesitan adquirir conductas apropiadas al contexto cultural en el que viven, por lo que requieren de guías que les ayuden en este proceso. Por esta razón, también es importante que los progenitores supervisen y monitoricen su conducta. Este planteamiento debe entenderse tal como se ha expuesto, esto es, que, desde el marco conceptual que proporciona la teoría de la autodeterminación, se mantiene que es necesario supervisar, pero no coartar ni dominar, en suma, no manipular. Por ello, para avanzar conceptualmente, ofrecen varias propuestas que modifican los planteamientos clásicos.

En primer lugar, plantean una nueva definición de «control parental». Para evitar la ya mencionada confusión que genera referirse a la existencia de un control «educativo» que supervisa y de un control «manipulador» que coarta el desarrollo de la autonomía personal, se sugiere que el término «control parental» se use, única y exclusivamente, para describir aquellas conductas parentales dominantes y coercitivas (Grolnick y Pomerantz, 2009). De modo que el control parental sería una estrategia manipuladora, no educativa, caracterizada por el uso de la coacción como forma de inducir a los menores y adolescentes a hacer y pensar aquello que sus progenitores desean, socavando su autonomía personal.

En segundo lugar, definen el modo en que se debe implementar la monitorización de la conducta para lograr el tipo de desarrollo personal buscado (una persona autónoma, competente y con sentimiento de pertenencia al grupo). Al respecto, se entiende que los progenitores deben organizar un contexto que aclare las conductas que son esperadas para que los niños y las niñas puedan orientar su conducta de modo competente. Esta supervisión de la conducta infantil recibe el nombre de «estructura» y vendría a semejarse a determinadas estrategias parentales que se han incluido dentro del «control conductual» o «control educativo». Para entender las razones que conducen a los autores de la teoría de la autodeterminación a diferenciar e incorporar estos nuevos términos hay que detenerse en algún aspecto fundamental y novedoso que ofrece el modelo.

- Las necesidades básicas. Tal como se ha mencionado, el control parental se refiere a los intentos de forzar la conducta de los niños y niñas para

que se adecúen a las demandas parentales, adoptando solamente su perspectiva y no teniendo en cuenta el punto de vista de los niños y las niñas (Grolnick y Pomerantz, 2009). También se ha apuntado que se entiende que los padres y las madres controladores socavan el desarrollo de la autonomía porque usan el control para lograr que sus hijos e hijas se comporten como ellos demandan (Smits *et al.*, 2010). Desde este planteamiento, se puede apreciar que la definición de control parental se ciñe a aquella conducta que socava la autonomía personal. ¿Cuál es la causa de que esta asociación se presente tan insistentemente? Pues bien, ello obedece a que desde la teoría de la autodeterminación se insiste en que el ser humano tiene tres necesidades básicas que deben ser satisfechas a lo largo de su vida: la necesidad de autonomía, de competencia y de pertenencia.

La necesidad de autonomía se refiere a la necesidad de experimentar un sentido de la volición y de la elección cuando una persona realiza una actividad. De modo que se entiende que las personas que son autónomas asumen como propias, y de acuerdo a sus intereses, escala de valores y motivaciones, las acciones en las que participan. La necesidad de competencia se refiere a la experiencia de sentirnos competentes cuando hacemos determinadas actividades. Finalmente, la necesidad de pertenencia implica la necesidad de sentirse conectado con otras personas; por ejemplo, los niños y las niñas tienen satisfecha esta necesidad cuando sienten que son amados y queridos por sus progenitores (Niemic *et al.*, 2006; Soenens y Vansteenkiste, 2010; Van der Kaap-Deeder *et al.*, 2015).

- Acatar o interiorizar. Tras haber delimitado las necesidades y el papel que cumplen, debe abordarse otra cuestión relevante, esto es, la relación entre estas y la dimensión social y normativa. Al respecto, desde la teoría de la autodeterminación se considera que la satisfacción de estas tres necesidades básicas es necesaria para lograr una efectiva internalización de las normas y valores sociales, conseguir un óptimo crecimiento emocional y lograr el bienestar personal. Este planteamiento amplía las interpretaciones clásicas respecto al control parental, puesto que, desde el modelo, se aborda el mecanismo que se supone que abre el camino para pasar del simple hecho de acatar o cumplir normas a la interiorización de estas y de los valores sociales en que se sustentan. Con este giro, la investigación de los estilos educativos parentales adquiere una perspectiva de análisis socioeducativa.
- Universalidad. Se entiende que las tres necesidades mencionadas tienen carácter universal, por lo tanto, se asume que, incluso en aquellas culturas de orientación más colectivista también se debe promover la autonomía porque es una necesidad básica de todo ser humano (Soenens, Vansteenkiste y Van Petegem, 2014). Esta dimensión determinaría el alcance de los estudios y la posibilidad de realización de estudios comparativos.

- Necesidades y contexto. Ambos elementos deben estar conectados. Tal como se ha mencionado, se considera que el entorno social tiene una gran influencia en el logro de estas necesidades básicas. Respecto al contexto familiar, se indica que los progenitores deben promover y apoyar su satisfacción porque favorece el desarrollo de un buen ajuste emocional y social. Mientras que, por el contrario, en aquellos contextos familiares controladores, que evitan la satisfacción de dichas necesidades o la obstaculizan, se observan los siguientes efectos. Si es la necesidad de autonomía la que más se frustra, los hijos/hijas se sienten más controlados, con menor motivación autónoma, más estresados y ansiosos. Si lo que se invalida es la necesidad de competencia, los menores tienen menor concentración en los estudios, son menos efectivos organizando su tiempo de estudio, usan ineficaces estrategias de procesamiento de la información y tienen dudas acerca de su competencia y capacidad intelectual. Finalmente, si se frustra la necesidad de pertenencia, los niños y niñas sienten mermado su sentido de proximidad con sus familiares y amigos y las relaciones paterno-filiales que se establecen se caracterizan por la hostilidad y el conflicto (Soenens y Vansteenkiste, 2010).

4.1. *Necesidades básicas y dimensiones parentales*

Llegados a este punto, debemos mencionar que, desde la teoría de la autodeterminación, se insiste en la necesidad de investigar tres dimensiones parentales por su relación con las necesidades básicas: el afecto/calidez, el apoyo a la autonomía versus control parental y la estructura. De este modo, los progenitores pueden apoyar la competencia y la autonomía de sus hijos e hijas a través de la provisión de estructura y apoyo respectivamente. Asimismo, el afecto y cuidado permite satisfacer la necesidad de pertenencia (Grolnick y Pomerantz, 2009; Grolnick, 2012).

4.1.1. Apoyo a la autonomía versus control parental

Como ya se ha señalado, el término control parental se refiere a las conductas manipuladoras que impiden el desarrollo de la autonomía personal de los menores. Por esta razón la dimensión parental que cobra más importancia en la teoría de la autodeterminación es la que presentamos en este momento. En oposición a los progenitores controladores, están aquellos que promueven la autonomía, estimulando a los menores para que tomen la iniciativa y expresen sus puntos de vista y opiniones. La relevancia que se concede al apoyo a la autonomía reside en que se entiende que esta permite el desarrollo de un sentido de la volición que ayuda a los niños y las niñas a sentir que son dueños de sus acciones. En este sentido, Esteve (2010) coincidiría en sus postulados porque considera que la meta última de cualquier proceso educativo debe ser el logro de la autonomía personal, entendida

esta como la asunción personal de un conjunto de valores propios que no han sido impuestos desde el exterior, sino que son resultado de la reflexión personal del sujeto y, por tanto, autónomamente elegidos.

Naturalmente, el caldo de cultivo que permite el desarrollo de esa autonomía personal es, en lo que se refiere a la educación parental, un contexto familiar donde menores y adolescentes puedan elegir, siempre que esto sea posible, y se los anime para que se conduzcan de acuerdo a su escala de valores e intereses personales, sin olvidar el sentido de pertenencia y de competencia (Griffith y Grolnick, 2014; Grolnick *et al.*, 2007; Raftery-Helmer y Grolnick, 2015, Roth *et al.*, 2009). En líneas generales podemos indicar que el apoyo a la autonomía incluye: el reconocimiento de la perspectiva y sentimientos del niño y de la niña, la provisión de racionalidad y explicación cuando el menor tiene que realizar conductas que no desea, la evitación del lenguaje controlador y el consentimiento con que el niño/niña resuelva sus problemas cuando sea posible (Brenning *et al.*, 2015; Grolnick *et al.*, 2014; Joussemet *et al.*, 2005; Landry *et al.*, 2008). Asimismo, es importante destacar que los progenitores que promueven la autonomía pueden transmitir desaprobación ante determinadas conductas de los menores, pero siempre desde el respeto y comunicándolo con afecto (Assor, Roth y Deci, 2004). Como podemos observar, todas ellas son estrategias educativas en tanto que promueven el desarrollo personal de los sujetos, en tanto en cuanto se centran no en la modificación de conducta, sino en la posibilidad y la tentativa de modificación de disposiciones de conducta (Brezinka, 1990).

Siguiendo esta propuesta conceptual, que evoca algunos planteamientos de Paulo Freire (1999), Grolnick *et al.* (2014) proponen 4 componentes educativos de la dimensión apoyo a la autonomía. El primero se refiere a las reglas comúnmente establecidas e indica que las reglas de la vida familiar son elaboradas por los progenitores contando con la opinión de los menores. El segundo componente es el intercambio de opiniones y se refiere a la existencia de una comunicación abierta entre progenitores y menores. Para que se desarrolle es necesario que haya empatía, de modo que los progenitores reconozcan, acepten y tengan en cuenta los sentimientos y la perspectiva del menor. El cuarto y último componente es la elección. Esta no se entiende como la posibilidad de que el menor elija si una regla se debe cumplir, pues debe hacerlo, sino que lo que se postula es que pueda participar en la decisión sobre el modo en que la regla es implementada. Tomando como referencia estos cuatro componentes educativos del constructo, en el estudio de Grolnick *et al.* (2014) se encontraron buenos índices de fiabilidad y coherencia entre ellos. Asimismo, en la investigación de Griffith y Grolnick (2014) se corroboró que las cuatro dimensiones educativas correlacionaban positivamente entre sí, si bien los ítems correspondientes a intercambio de opiniones y empatía se concentraron en el mismo factor.

Estos resultados corroboran la consistencia conceptual del modelo, sin embargo, no está de más mencionar que, al igual que otros, el constructo autonomía está sujeto a múltiples controversias porque también se debate sobre su

definición y medición empírica. Según plantean Fousiani *et al.* (2014) esto se debe a que el término se ha usado para referirse a una amalgama de constructos, tales como: independencia, agencia, separación, autodeterminación o autogobierno. Esta diversidad de acepciones desdibuja el término y lo deriva hacia otros que no son sinónimos a él y provoca la aparición de opiniones divergentes respecto a si es deseable que los progenitores promuevan la autonomía o si, por el contrario, estimular demasiada autonomía puede tener riesgos para el desarrollo del menor. Paralelamente, surge un segundo efecto, creemos que relacionado con la propia ambigüedad terminológica pero también con otras cuestiones, que deriva en que algunos investigadores conciben la autonomía como algo que es particularmente importante en la adolescencia, mientras que otros, como se mantiene en este modelo, opinan que es una necesidad inherente al ser humano en todas las etapas de su vida.

De todos los debates posibles, los mayores han surgido respecto a las relaciones entre los conceptos de autonomía e independencia. Debemos diferenciar entre ambos porque ayuda a entender el modelo teórico y a resolver la discusión. Ya hemos mencionado que una persona autónoma asume como propias, y de acuerdo a su escala de valores e intereses, las acciones en las que participa. Se ha expuesto también que, cuando la autonomía se entiende como el desarrollo de la función volitiva, favorece el buen desarrollo del ser humano y es necesaria en todas las edades del ciclo vital (Van Petegem *et al.*, 2013). Por lo expuesto, lo contrario a la autonomía no es la dependencia sino la heteronomía. Una persona heterónoma es aquella que actúa siguiendo las directrices marcadas por otra persona que le dice cómo debe comportarse. (Chirkov *et al.*, 2003. Véase también Chirkov y Ryan, 2001; Fousiani *et al.*, 2014; Soenens y Vansteenkiste, 2005; Van Petegem *et al.*, 2013). Por lo tanto, desde la teoría de la autodeterminación, autonomía e independencia no son sinónimas. Un sujeto independiente es el que toma decisiones y actúa independientemente respecto a otras personas y puede no ser autónomo porque lo hace por pura rebeldía o porque alguien le ha forzado a ser independiente. Asimismo, una persona puede ser autónoma y dependiente porque cree importante contar con personas cercanas a ella para tomar decisiones. Sería el caso, por ejemplo, de un hijo o hija que valora la opinión de sus progenitores para tomar una decisión importante en su vida. También podemos ser autónomos e independientes, siendo el caso de alguien que toma una decisión sin contar con otras opiniones y lo hace porque es su decisión proceder de ese modo. Y, finalmente, es posible ser heterónimo y dependiente, siendo el caso de alguien que toma decisiones apoyada en otros porque se ve forzado a ello (Soenens *et al.*, 2007).

En el contexto familiar, Soenens *et al.* (2007) indican que los progenitores pueden favorecer el desarrollo de la autonomía –función volitiva– o la independencia. Quienes promueven la independencia quieren que sus hijos e hijas tomen decisiones independientemente de ellos, y pueden o no presionarlos para que actúen de ese modo. A diferencia de estos, los progenitores que favorecen la autonomía/volición los apoyan para que tomen decisiones que reflejen sus intereses y

valores, y esas decisiones pueden ser tomadas en connivencia o no con ellos. De este modo, estos progenitores no fuerzan a sus hijos e hijas a que tomen decisiones solos y pueden dar guía y opinión.

Asimismo, conviene resolver las relaciones que deben darse entre autonomía con permisividad y negligencia. Los progenitores que favorecen el desarrollo de la autonomía, cuando marcan límites e imponen reglas tienen en cuenta la perspectiva del menor, de forma que, cuando la norma es de obligado cumplimiento, los progenitores explican su relevancia y conectan la conducta deseada con la perspectiva del niño/niña (Soenens *et al.*, 2007). Por todas estas razones, Joussemet, Landry y Koestner (2008. Véase también Landry *et al.*, 2008, 174; Mageau *et al.*, 2016) subrayan que no debe confundirse el apoyo a la autonomía con permisividad (falta de estructura) ni con negligencia (falta de apoyo parental). De hecho, la combinación de apoyo a la autonomía con niveles adecuados de apoyo y estructura sería lo deseable, pues ambos son dos elementos claves y complementarios en el modelo. A continuación, pasaremos a exponer las características y relevancia de esta última.

4.1.2. Estructura parental

Desde la teoría de la autodeterminación, esta dimensión parental ha sido menos estudiada que el apoyo a la autonomía/control. Se define como el grado en que un entorno es organizado para facilitar la competencia de los menores. El papel de los progenitores es fundamental, porque estos deben explicar las conductas que son esperadas para que los niños y niñas puedan orientar su comportamiento de modo competente. Los entornos parentales estructurados son educativos porque les proporcionan 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 no es educativo porque los menores no sienten que ejerzan control sobre las consecuencias de sus acciones y están más dispuestos a sentirse incompetentes (Farkas y Grolnick, 2010; Grolnick, 2012; Grolnick y Pomerantz, 2009; Grolnick *et al.*, 2014; Grolnick *et al.*, 2015). Este constructo sería afín a «algunas» dimensiones del concepto control conductual y, tal como se ha definido, permite superar algunas de las contradicciones y problemas que ya se han visto en páginas anteriores.

Un análisis más detenido del constructo revela que está configurado por, al menos, 6 componentes (Farkas y Grolnick, 2010). En primer lugar, está la reglamentación, pues se entiende que un entorno educativo estructurado es aquel en el que hay presencia de reglas y expectativas claras y consistentes. Por otra parte, se da la previsibilidad. Esta hace referencia a la presencia de consecuencias claras y consistentes que son contingentes a las acciones requeridas. Los entornos estructurados, también, deben ofrecer un *feedback* constructivo, es decir, han de comunicar lo que el menor ha hecho bien y aquello en lo que debe mejorar. Al mismo tiempo,

deben facilitar oportunidad y recursos para cumplir las expectativas y racionalidad comunicando a los niños y niñas por qué las reglas son necesarias. Finalmente, en los entornos estructurados los progenitores deben desempeñar el rol de autoridad, siendo líderes con habilidad para establecer las consecuencias.

En las investigaciones realizadas para conocer las dimensiones que configuran el constructo se han identificado los seis componentes. Así, en Farkas y Grolnick (2010) se encontraron estas seis dimensiones y no hubo variaciones en función del curso, sexo de los menores o nivel educativo de los progenitores. Asimismo, se encontró que los seis componentes de la estructura estaban moderadamente correlacionados, corroborando el hecho de que es un constructo multifacético. De forma similar, en el estudio de Grolnick *et al.* (2014), realizado con estudiantes de 6.º de primaria, se encontró una relación fuerte y consistente entre las 4 dimensiones de la estructura que se analizaron.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Cuándo nos adentramos en el ámbito de la educación, hay que tener en cuenta varios aspectos claves que responden a preguntas clásicas: ¿Para qué, cómo y cuándo? Estos tres interrogantes nos hablan de la finalidad que se pretende conseguir, de los medios para lograrla y de las etapas vitales en las que se considera relevante plantearse las dos cuestiones anteriores. Si transferimos estos aspectos al análisis de los estilos educativos parentales, se observa una falta de acuerdo o de concordancia entre la forma de plantearse y de relacionar estos tres elementos y es lo que consideramos que, en gran medida, ha conducido a una enorme ambigüedad a la hora de abordar su estudio y a un grado de confusión, cuando no contradicción, en los resultados de las investigaciones.

Así, dado el carácter psicológico de la mayoría de investigaciones realizadas sobre los estilos educativos parentales, muchos de estos estudios no han partido de una definición clara del tipo de personalidad que se quiere formar y cuál es el estilo que se considera educativo para el logro de esa personalidad. De este modo, desde estos estudios lo que apremia es definir componentes psicoconductuales que conducirían a un buen ajuste psicológico y social en el menor. Reconociendo el enorme valor de estos estudios para el desarrollo de la investigación en este campo, se debe precisar, con más detenimiento, qué tipo de ser humano se quiere formar y cómo hacerlo. Si no se delimitan ambas cuestiones se produce un uso aleatorio de variables que se mezclan y confunden. Por ejemplo, el control parental se define desde dos planos teóricos diferentes (control psicológico como coerción/control conductual como supervisión) que desarrollan aspectos distintos de la personalidad de los menores y que conducirían obviamente a resultados diferentes en las relaciones del menor con el entorno social en el que vive.

Esta situación también conduce a que se contrapongan aspectos que pertenecen a dimensiones distintas como cuando se recurre a la tendencia a oponer autonomía con dependencia; o a establecer que autonomía es sinónimo de laxitud

o *laissez-faire*. La autonomía hace referencia a un aspecto de la dimensión intrínseca del sujeto, pertenece a la construcción de la intrasubjetividad, mientras que la segunda, dependencia, hace alusión a la vinculación de los sujetos con los demás y el tercero (laxitud) a la actitud de los demás respecto al sujeto. Todo ello son cuestiones dispares que no se pueden plantear en términos de opuestos o sinónimos y es lo que produce confusión en los procesos de análisis y en la discusión de resultados.

Por el contrario, desde la teoría de la autodeterminación se hace una propuesta sobre el estilo de personalidad que se quiere formar por considerarla educativa. Se trata de la búsqueda del desarrollo de la autonomía volitiva. En este caso, la autonomía se circunscribe a un ámbito esencial y específico, la voluntad, y esto contrapone el modelo de personalidad buscado a otros, tales como la heteronomía o la independencia. Asimismo, se define el cómo porque para el desarrollo de la voluntad personal se manifiesta la necesidad de articular un entorno parental educativo que apoye dicha autonomía y que sea estructurado, que no controlador/manipulador. Finalmente, se determina también el cuándo al establecer que la autonomía es una necesidad humana básica y que, como tal, debe ser promovida desde la más temprana infancia. Esto permite la construcción de una propuesta educativa en la que se perfilan los tres ejes: para qué, cómo y cuándo.

Asimismo, debemos indicar que el estudio y planteamiento del cómo adquiere en este modelo una significación muy específica, de modo que se ofrece apoyo a la autonomía, pero también estructura, y con ello se da por supuesto que esta es necesaria. En la definición de estructura se asumen premisas necesarias que perfilan esta dimensión y ello impide incurrir en confusiones. Por ejemplo, la estructura lleva asociadas dimensiones positivas, como el afecto, el respeto, la claridad y la precisión en lo que se propone, etc. Todo ello se plantea para fomentar un modelo orientativo de disposición de conducta (Brezinka, 1990). Ello significa que se trasciende la imposición conductual y la inmediatez en la búsqueda de resultados, y se insiste en lo educativo, como proceso y como tentativa, dentro del cual queda encajado el establecimiento de pautas que se presentan como necesarias y de las que se hace partícipe al protagonista que es objeto de la orientación normativa de conducta.

Debe tenerse en cuenta que toda la dinámica de la estructura descansa en el triple objetivo que se busca en el modelo: la autonomía volitiva, la competencia y el sentido de pertenencia. Estos elementos están relacionados entre sí, y cada uno de ellos marca los límites dentro de los que pueden moverse los restantes, y este hecho ayuda a pautar y ejercitar el cómo. Por ejemplo, no se puede pautar la ausencia de reglas, porque sirven de orientación normativa sobre la que actuar de acuerdo y teniendo en cuenta al otro. Así como tampoco se puede plantear en la estructura el *laissez-faire* porque sería incompatible con la dimensión de apoyo que se requiere del otro para la construcción progresiva de la autonomía personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKCINAR, B. y BAYDAR, N. (2014) Parental control is not unconditionally detrimental for externalizing behaviors in early childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 38 (2), 118-127. Doi: 10.1177/0165025413513701.
- AROCA, C. y CÁNOVAS, P. (2012) Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivo y de construcción conjunta: revisión de las investigaciones. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24, 149-176.
- ASSOR, A.; ROTH, G. y DECI, E. (2004) The emotional costs of parents' conditional regard: a self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72 (1), 47-88.
- AUNOLA, K. y NURMI, J. (2004) Maternal affection moderates the impact of psychological control on a child's mathematical performance. *Developmental Psychology*, 40, 965-978. Doi: 10.1037/0012-1649.40.6.965.
- BARBER, B. (1996) Parental psychological control: revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319.
- BARBER, B. K.; OLSEN, J. E. y SHAGLE, S. C. (1994) Associations between psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviours. *Child Development*, 65, 1120-1136.
- BARBER, B.; STOLZ, H. y OLSEN, J. (2005) Parental support, psychological control and behavioral control: assessing relevance, across time, culture and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1-151.
- BARBER, B.; XIA, M.; OLSEN, J.; MCNEELY, C. y BOSE, K. (2012) Feeling disrespected by parents: refining the measurement and understanding of psychological control. *Journal of Adolescence*, 35, 273-287. Doi: 10.1016/j.adolescence.2011.10.010.
- BEAN, R.; BARBER, B. y CRANE, D. (2006) Parental support, behavioral control, and psychological control among African American youth. *Journal of Family Issues*, 27, 1335-1355. Doi: 10.1177/0192513X06289649
- BRENNING, K.; SOENENS, B.; VAN PETEGEM, S. y VANSTEENKISTE, M. (2015) Perceived maternal autonomy support and early adolescent emotion regulation: a longitudinal study. *Social Development*, 24 (3), 561-578. Doi: 10.1111/sode.12107.
- BREZINKA, W. (1990) *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*. Barcelona, Herder.
- CALAFAT, A.; GARCÍA, F.; JUAN, M.; BECOÑA, E. y FERNÁNDEZ-HERMIDA, J. R. (2014) Which parenting style is more protective against adolescents substance use? Evidence within the European context. *Drug and Alcohol Dependence*, 138, 185-192. Doi: 10.1016/j.drugalcdep.2014.02.705.
- CHIRKOV, V. y RYAN, R. (2001) Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents. Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32 (5), 618-635.
- CHIRKOV, V.; RYAN, R.; KIM, Y. 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 (1), 97-110. Doi: 10.1037/0022-3514.84.1.97.
- ESTEVE, J. M. (2010) *Educación. Un compromiso con la memoria*. Barcelona, Octaedro.
- FARKAS, M. S. y GROLNICK, W. (2010) Examining the components and concomitants of parental structure in the academic domain. *Motivation and Emotion*, 34, 266-279. Doi: 10.1007/s11031-010-9176-7.

- FLAQUER, L. (1993) La socialización en la familia: teorías, modelos e interacciones, en GARCÍA DE LEÓN, M. A.; DE LA FUENTE, G. y ORTEGA, F. (eds.) *Sociología de la Educación*. Barcelona, Barcanova, 45-69.
- FOUSIANI, K.; VAN PETEGEM, S.; SOENENS, B.; VANSTEENKISTE, M. y CHEN, B. (2014) Does parental autonomy support relate to adolescent autonomy? An in-depth examination of a seemingly simple question. *Journal of Adolescent Research*, 29 (3), 299-330. Doi: 10.1177/0743558413502536.
- FREIRE, P. (1999) *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI.
- FUENTES, M.; ALARCÓN, A.; GARCÍA, F. y GRACIA, E. (2015) Consumo de alcohol, tabaco, cannabis y otras drogas en la adolescencia: efectos de la familia y peligro del barrio. *Anales de Psicología*, 31 (3), 1000-1007. Doi: 10.6018/analesps.31.3.183491.
- GARCÍA, F. y GRACIA, E. (2009) Is always authorizative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44 (173), 101-131.
- GARCÍA, F. y GRACIA, E. (2010) ¿Qué estilo de socialización parental es idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (3), 365-384.
- GRIFFITH, S. y GROLNICK, W. (2014) Parenting in Caribbean families: a look at parental control, structure and autonomy support. *Journal of Black Psychology*, 40 (2), 166-190. Doi: 10.1177/0095798412475085.
- GROLNICK, W. (2009) The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7 (2), 164-173. Doi: 10.1177/1477878509104321.
- GROLNICK, W. (2012) The relations among parental power assertion, control and structure. *Human Development*, 55, 57-64. Doi: 10.1159/000338533.
- GROLNICK, W. S. y POMERANTZ, E. M. (2009) Issues and challenges in studying parental control: toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3 (3), 165-170.
- GROLNICK, W.; PRICE, C.; BEISWENGER, K. y SAUCK, C. (2007) Evaluative pressure in mothers: effects of situation, maternal and child characteristics on autonomy supportive versus controlling behavior. *Developmental Psychology*, 43 (4), 991-1002. Doi: 10.1037/0012-1649.43.4.991.
- GROLNICK, W.; RAFTERY-HELMER, J.; FLAMM, E.; MARBELL, K. y CARDEMIL, E. (2015) Parental provision of academic structure and the transition to middle school. *Journal of Research on Adolescence*, 25 (4), 668-684. Doi: 10.1111/jora.12161.
- 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 (3), 355-384.
- GUZZO, G.; LO CASCIO, V.; PACE, U. y ZAPPULLA, C. (2014) Psychometric properties and convergent validity of the dependency-oriented and achievement-oriented parental psychological control scale (DAPCS) with Italian adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 1258-1267. Doi: 10.1007/S10826-013-9786-2.
- 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 (5), 1215-1235. Doi: 10.1111/j.1467-6494.2005.00347.x.
- JOUSSEMET, M.; LANDRY, R. y KOESTNER, R. (2008) A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology*, 49 (3), 194-200. Doi: 10.1037/a0012754.

- KAKIHARA, F. y TILTON-WEAVER, L. (2009) Adolescents' interpretations of parental control: differentiated by domain and types of control. *Child Development*, 80 (6), 1722-1738. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01364.x.
- KUPPENS, S.; GRIETENS, H.; ONGHENA, P. y MICHIELS, D. (2009) Measuring parenting dimensions in middle childhood. Multitrait-multimethod analysis of child, mother and father ratings. *European Journal of Psychological Assessment*, 25 (3), 133-140. Doi: 10.1027/1015-5759.25.3.133.
- LANDRY, R.; WHIPPLE, N.; NAGEAU, G.; JOUSSEMET, M.; KOESTNER, R.; DIDIO, L.; GINGRAS, I.; BERNIER, A. y HAGA, S. (2008) Trust in organismic development, autonomy support, and adaptation among mothers and their children. *Motivation and Emotion*, 32, 173-188. Doi: 10.1007/s11031-008-9092-2.
- MAGEAU, G.; BUREAU, J.; RANGER, F.; ALLEN, M.-P. y SOENENS, B. (2016) The role of parental achievement goals in predicting autonomy-supportive and controlling parenting. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 1702-1711. Doi: 10.1007/s10826-015-0341-1.
- MANTZOURANIS, G.; ZIMMERMANN, G.; MAHAIM, E. B. y FAVEZ, N. (2012) A further examination of the distinction between dependency-oriented and achievement-oriented parental psychological control: psychometric properties of the DAPCS with French-speaking late adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 726-733. Doi: 10.1007/s10826-011-9525-5.
- MARBELL, K. N. y GROLNICK, W. (2013) Correlates of parental control and autonomy support in an interdependent culture: a look at Ghana. *Motivation and Emotion*, 37, 79-92. Doi: 10.1007/s11031-012-9289-2.
- MARTÍNEZ, I.; GARCÍA, J. F. y YUBERO, S. (2007) Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100, 731-745.
- MCNEELY, C. A. y BARBER, B. K. (2010) How do parents make adolescents feel loved? Perspectives on supportive parenting from adolescents in 12 cultures. *Journal of Adolescent Research*, 25, 601-631. Doi: 10.1177/0743558409357235.
- NIEMIC, C.; LYNCH, M.; VANSTEENKISTE, M.; BERNSTEIN, J.; DECI, E. y RYAN, R. (2006) The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: a self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29, 761-775. Doi: 10.1016/j.adolescence.2005.11.009.
- OLIVA, A.; PARRA, A.; SÁNCHEZ-QUEIJA, I. y LÓPEZ, F. (2007) Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23, 49-56.
- PARRA, A. y OLIVA, A. (2007) Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 453-470.
- RAFTERY-HELMER, J. y GROLNICK, W. (2015) Children's coping with academic failure: relations with contextual and motivational resources supporting competence. *Journal of Early Adolescence*, 1-25. Doi: 10.1177/0272431615594459.
- RODRÍGUEZ, T.; TORIO, S. y VIÑUELA, P. (2004) Familia, trabajo y educación, en SANTOS, M. A. y TOURIÑÁN, J. M. (eds.) *Familia, educación y sociedad civil. XXIII Seminario Interuniversitario Teoría de la Educación*. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 137-168.
- ROTH, G.; ASSOR, A.; NIEMIEC, C.; RYAN, R. y DECI, E. (2009) The emotional and academic consequences of parental conditional regard: comparing conditional positive regard, conditional negative regard and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology*, 45 (4), 1119-1142. Doi: 10.1037/a0015272.

- SKINNER, E.; JOHNSON, S. y SNYDER, T. (2005) Six dimensions of parenting: a motivational model. *Parenting: Science and Practice*, 5 (2), 175-235.
- SMETANA, J. y DADDIS, C. (2002) Domain-specific antecedents of parental psychological control and monitoring: the role of parenting beliefs and practices. *Child Development*, 73 (2), 563-580.
- SMITS, I.; SOENENS, B.; VANSTEENKISTE, M.; LUYCKX, K. y GOOSSENS, L. (2010) Why adolescents gather information or stick to parental norms? Examining autonomous and controlled motives behind adolescents' identity style. *Journal of Youth Adolescence*, 39, 1343-1356. Doi: 10.1007/S10964-009-9469-X.
- SOENENS, B. y BEYERS, W. (2012) The cross-cultural significance of control and autonomy in parent-adolescent relationships. *Journal of Adolescence*, 35, 243-248. Doi: 10.1016/j.adolescence.2012.02.007.
- SOENENS, B. y VANSTEENKISTE, M. (2005) Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: the role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (6), 589-604. Doi: 10.1007/s10964-005-8948-y.
- SOENENS, B. y 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. Doi: 10.1016/j.dr.2009.11.001.
- SOENENS, B.; VANSTEENKISTE, M.; LENS, W.; LUYCKX, K.; GOOSSENS, L.; BEYERS, W. y RYAN, R. (2007) Conceptualizing parental autonomy support: adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43 (3), 633-646. Doi: 10.1037/0012-1649.43.3.633.
- SOENENS, B.; VANSTEENKISTE, M. y VAN PETEGEM, S. (2014) 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*, 1-6. Doi: 10.1111/cdep.12103.
- TORÍO, S.; PEÑA, V. y RODRÍGUEZ, C. (2008) Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 151-178.
- TRILLA, J. (1993) *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona, Ariel.
- VAN DER KAAP-DEEDER, J.; VANSTEENKISTE, M.; SOENENS, B.; LOEYS, T.; MABBE, E. y GARGUREVICH, R. (2015) Autonomy-supportive parenting and autonomy-supportive sibling interactions: the role of mothers' and siblings' psychological need satisfaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1-15. Doi: 10.1177/0146167215602225.
- VAN PETEGEM, S.; VANSTEENKISTE, M. y BEYERS, W. (2013) The jingle-jangle fallacy in adolescent autonomy in the family: in search of and underlying structure. *Journal of Youth Adolescence*, 42, 994-1014. Doi: 10.1007/s10964-012-9847-7.
- VILLALOBOS, J. A.; CRUZ, A. V. y SÁNCHEZ, P. R. (2004) Estilos parentales y desarrollo psicosocial en estudiantes de Bachillerato. *Revista Mexicana de Psicología*, 21 (2), 119-129.