
Los niños y niñas de 6 a 8 años reflexionan sobre las prácticas de educación parental: un análisis de su discurso desde la teoría de la autodeterminación

Boys and girls from 6 to 8 years old reflect on the practices of parental education: an analysis of their discourse from the theory of self-determination

MARCOS RODRÍGUEZ-ÁLVAREZ

Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Universidad de Oviedo
C/Aniceto Sela 1, 33005, Oviedo (España)
rodriguezamarcos@uniovi.es
<https://orcid.org/0000-0001-7948-069X>

CARMEN RODRÍGUEZ-MENÉNDEZ

Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Universidad de Oviedo
C/Aniceto Sela 1, 33005, Oviedo (España)
carmenrm@uniovi.es
<https://orcid.org/0000-0001-7074-8223>

LINDSAY MARTÍNEZ-GARCÍA

Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Universidad de Oviedo
C/Aniceto Sela 1, 33005, Oviedo (España)
martinezlindsay@uniovi.es
<https://orcid.org/0000-0003-0650-7112>

Proyecto I+D+i, con el título “Influencia del control parental y la estructura parental en el desarrollo integral de los menores de 6-12 años” [ICEPAD] (Referencia: PGC2018-095462-B-100).

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Rodríguez-Álvarez, M., Martínez-García, L. y Rodríguez-Menéndez, C. (2023). Los niños y niñas de 6 a 8 años reflexionan sobre las prácticas de educación parental: un análisis de su discurso desde la teoría de la autodeterminación. *Estudios sobre Educación*, 44, 179-200. <https://doi.org/10.15581/004.44.008>

ISSN: 1578-7001 / DOI: 10.15581/004.44.008

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN / 2023

179

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo explorar el discurso de los estudiantes de 6 a 8 años de edad cuando reflexionan sobre las dinámicas de educación empleadas por sus progenitores. Para ello, partimos de la teoría de la autodeterminación y reflexionamos sobre las prácticas de apoyo a la autonomía y de control parental presentes en el discurso de los menores. En este sentido, comprobamos que el discurso de los estudiantes gira, principalmente, en torno a prácticas parentales de apoyo a la autonomía como la posibilidad de elección de actividades de ocio, la comunicación de problemas y preocupaciones a los progenitores y el desempeño autónomo de algunas tareas por parte de los menores. Sin embargo, también hay evidencias de que las prácticas de apoyo a la autonomía convergen con otras relacionadas con el control parental en determinadas situaciones.

Palabras clave: Apoyo a la autonomía, Control parental, Infancia, Análisis del discurso.

Abstract: This work aims to explore the discourse of students from 6 to 8 years of age when they reflect on the dynamics of education used by their parents. To do this, we start from the theory of self-determination and reflect on the practices of support for autonomy and parental control present in the discourse of minors. In this sense, we found that the students' discourse revolves mainly around parental practices that support autonomy, such as the possibility of choosing leisure activities, communicating problems and concerns to parents, and the autonomous performance of some tasks by minors. However, there is also evidence that autonomy support practices converge with others related to parental control in certain situations.

Keywords: Autonomy support, Parental control, Childhood, Discourse analysis.

INTRODUCCIÓN

Dentro del marco que establece la pujante teoría de la autodeterminación (en adelante SDT según sus siglas en inglés, *Self-determination theory*), este estudio se propone analizar, con base en sus discursos, la percepción que tienen niños y niñas de entre 6 y 8 años sobre los modelos de parentalidad ejercidos por parte de sus progenitores en relación a la dimensión *apoyo a la autonomía versus control*. Aunque la literatura en torno a la SDT no ha dejado de aumentar en los últimos años, las investigaciones realizadas se han centrado mayoritariamente en la infancia tardía y la adolescencia. También es posible señalar algunos estudios focalizados en la etapa infantil (p.e. Coté-Lecaldare *et al.*, 2016; Laurin *et al.*, 2015; Stone *et al.*, 2013; van der Kaap-Deeder *et al.*, 2017), pero apenas conocemos trabajos que hayan atendido a la franja de edad en la que situamos nuestro interés. En este sentido, diversos autores exponen la necesidad de realizar más investigaciones para determinar si los presupuestos básicos de la teoría, que han sido ampliamente corroborados en la adolescencia, también se cumplen en niños y niñas pequeños (Stone *et al.*, 2013; van der Kaap-Deeder *et al.*, 2017). Asimismo, desde la SDT se afirma que el apoyo a la necesidad de autonomía de los menores es especialmente importante en edades tempranas. A estas edades, los niños y las niñas comienzan a querer decidir y elegir, y a manifestar sus propios deseos y opiniones, por lo que los progenitores deben ser capaces de encontrar un equilibrio entre la incipiente

autonomía infantil y el necesario control que deben ejercer en el cuidado de los menores (Coté-Lecaldare *et al.*, 2016). Además, esta etapa es especialmente significativa en el desarrollo de la capacidad de autorregulación personal y de la gradual internalización de las reglas y normas sociales, por lo que resulta especialmente pertinente analizar cómo se van gestando esos procesos ayudados por un entorno familiar que favorece el desarrollo de la autonomía o que, por el contrario, actúa como elemento coartador de la misma.

Por otro lado, el grueso de la investigación realizada desde la SDT hasta la fecha es de carácter cuantitativo, mientras que los estudios basados en métodos cualitativos o mixtos son escasos (p.e. Barber *et al.*, 2012; Cleveland *et al.*, 2007; Grolnick *et al.*, 2014). En los casos en los que se ha aplicado un enfoque de este tipo, en contadas ocasiones se ha centrado la atención de forma predominante en la perspectiva de los menores. La mayoría de los estudios se han focalizado en el uso de cuestionarios para progenitores y/o adolescentes y, en algunos, casos, en la observación de las interacciones que los distintos miembros de la familia mantienen en situaciones controladas de laboratorio. En este sentido, Stone *et al.* (2013) alertan de la necesidad de modificar la estrategia de investigación cuando los participantes son niños y niñas de corta edad, pues se considera que es difícil que un cuestionario estandarizado pueda valorar la percepción que tienen los infantes sobre las conductas de apoyo a la autonomía y de control de sus progenitores. En estos casos, se indica que un prerrequisito para obtener una información válida y fiable de los menores es el uso de instrumentos apropiados que les permitan la verbalización de sus sentimientos, experiencias y emociones (Soenens y Vansteenkiste, 2010).

Autonomía y control en el marco de la teoría de la autodeterminación

La SDT plantea la existencia de tres necesidades psicológicas básicas que todo ser humano ha de ver satisfechas a lo largo de la vida: la autonomía, la competencia y la pertenencia. La primera hace referencia a la experimentación de un sentido de la volición y de la elección cuando una persona realiza una actividad, la segunda alude a la experiencia de sentirnos competentes en la realización de las actividades, mientras que la tercera y última está vinculada con la disposición y el disfrute de relaciones cálidas y verdaderas con los demás (Niemic *et al.*, 2006; Soenens y Vansteenkiste, 2010; van der Kaap-Deeder *et al.*, 2015). De acuerdo con la SDT, la cobertura de las tres necesidades mencionadas resulta fundamental para la efectiva internalización de las normas y valores sociales por parte de los individuos, así como para la consecución de un crecimiento psicológico y un bienestar personal óptimos (Niemic *et al.*, 2006).

Desde la perspectiva de la SDT, la autonomía se entiende como la capacidad que desarrollan y poseen las personas para actuar, crítica y responsablemente, de acuerdo con los dictados de su propia voluntad. Así, se comprende que una persona autónoma es aquella que elige, con base en sus intereses, motivaciones y valores particulares, las actividades en las que participa, sin que sus elecciones se encuentren condicionadas coactivamente por factores externos, tales como los castigos, las reprimendas o las recompensas. Un sujeto autónomo es, por tanto, aquel que se siente dueño de sus acciones, dado que estas derivan de las reflexiones personales y de las determinaciones particularmente asumidas (Soenens *et al.*, 2018). Ahora bien, la autonomía no se concibe aquí, en rigor, como sinónimo de independencia. Como señalan Niemec *et al.* (2006), las personas autónomas no actúan únicamente guiadas por motivaciones intrínsecas, aquellas que atienden a los intereses y las curiosidades que surgen natural y espontáneamente en el individuo y que, por consiguiente, constituyen la máxima expresión de la autorregulación, sino que lo hacen también motivadas por razones extrínsecas de carácter integrado e identificado. En contraposición a estas motivaciones, que podemos categorizar como autodeterminadas, se situarían las de tipo controlador que, basadas en fuerzas externas que incitan el desempeño de comportamientos coartados por premios y castigos o por la inducción de sentimientos negativos de vergüenza o culpabilidad, resultan altamente nocivas para el bienestar psicológico de los individuos (Chirkov *et al.*, 2003; Fousiani, *et al.*, 2014; Roth *et al.*, 2009; Soenens *et al.*, 2010; Van Petegem *et al.*, 2012).

Desde la SDT se considera que el entorno social que rodea a la persona ejerce una gran influencia sobre la satisfacción de las necesidades básicas antes citadas, así como sobre la generación de motivaciones autodeterminadas en el sujeto. En este sentido, Soenens y Vansteenkiste (2010) contemplan la existencia de dos tipos de contexto: los ambientes controladores, que presionan a las personas para pensar, sentir y actuar de un modo particular y que evitan el proceso de internalización y el desarrollo de la autonomía; y los contextos que apoyan la autonomía proveyendo oportunidades para la elección personal y permitiendo el desarrollo de la función volitiva, de la internalización y de las metas intrínsecas. Esta distinción adquiere especial relevancia en el análisis de los contextos familiares, pues, como establece la SDT, resulta crucial para la adecuada conformación de la personalidad y el correcto desarrollo social y emocional de los menores que este se configure como un ambiente que apoye su autonomía. En consonancia, los distintos autores que han trabajado la parentalidad desde la SDT establecen la existencia de tres pares de dimensiones de comportamiento parental que deben considerarse a la hora de analizar los ambientes familiares de crianza: el apoyo a la autonomía versus el control,

la estructura versus el caos y la calidez versus el rechazo (Grolnick y Pomerantz, 2009; Grolnick, 2012). Este artículo centra su atención en el primero de ellos.

El apoyo a la autonomía versus el control

El marco ofrecido por la teoría de la autodeterminación ha permitido superar la ambivalencia conceptual que tradicionalmente venía dándose en torno a la dimensión *control parental* (Rodríguez-Menéndez *et al.*, 2018). Así, desde ese modelo, este constructo pasa a definirse de forma unívoca como el conjunto de estrategias manipuladoras y coactivas ejercidas por los progenitores con el objeto de forzar sobre los menores un tipo de comportamiento deseado por ellos, de manera que los alienan y socavan sus posibilidades de desenvolvimiento autónomo (Grolnick y Pomerantz, 2009). En oposición a los progenitores controladores, se encuentran aquellos que promueven entre sus hijos e hijas la autonomía, entendida ésta en los términos de volición que ya se han indicado. De este modo, el apoyo a la autonomía se constituye como dimensión antagónica del control parental.

Educar supone dotar a la infancia de un conjunto amplio de recursos que potencien su crecimiento integral y armónico, a fin de que las personas se construyan como individuos autovalentes, capacitados para analizar las circunstancias de su entorno y tomar por sí mismos decisiones inteligentes que les permitan enfrentarse con éxito a los retos dispuestos, autorrealizarse y disfrutar de una vida plena (Esteve, 2010). Consideramos, por ello, que una crianza verdaderamente educativa ha de descansar sobre una parentalidad orientada al favorecimiento de la autonomía de los hijos y de las hijas. Entendiendo, además, que la autonomía conforma una necesidad humana básica, el apoyo a su desarrollo debe ser promovido por los progenitores desde la infancia más temprana (Van Petegem *et al.*, 2013). En concordancia con lo señalado, la familia ha de provisionar un contexto de crianza en el que los menores dispongan de oportunidades y soportes para configurar su propia escala de valores e intereses, así como para tomar decisiones y elecciones, gozando de espacio para poder conducirse de acuerdo a las mismas. Contemplamos, a este respecto, la existencia de una serie de principios a tener en consideración.

La parentalidad orientada al apoyo a la autonomía ha de reconocer la perspectiva y los sentimientos del niño y de la niña, otorgándoles, en la medida de lo posible, oportunidades para la elección (Grolnick *et al.*, 2014). Esto implica escuchar su opinión y tenerla en cuenta, tanto para lo que refiere a las elecciones sobre actividades, apariencia, amistades, etc., como para lo tocante a la configuración de las reglas o normas de convivencia familiar. Los progenitores han de incentivar la iniciativa responsable del menor en la toma de decisiones, animándolo

y otorgándole apoyo y orientación cuando así lo requieran (Soenens *et al.*, 2007). Esto no significa que deban acceder a todos los deseos manifestados por el menor ni aceptar todos sus comportamientos. El apoyo a la autonomía no debe confundirse con permisividad ni con negligencia. Los adultos pueden y deben poner límites, así como transmitir desaprobación ante determinadas conductas ejercidas por el menor, pero han de hacerlo con respeto y racionalidad y comunicarlo con afecto (Assor *et al.*, 2004).

En relación con lo anteriormente expuesto, los progenitores que apoyan la autonomía deben ofrecer explicaciones racionales al menor sobre los límites que se establecen, de tal manera que este pueda comprender las razones en las que se sustenta la restricción y no la perciba como una traba arbitraria o como una coacción sobre su modo de proceder. Igualmente, debe argumentarse al menor el sentido de aquellas tareas que se le requieren pero que él no desea hacer. En definitiva, incluso en este tipo de circunstancias en las que no se le otorga al niño o a la niña la posibilidad de elegir, los progenitores que favorecen la autonomía tienen en cuenta el punto de vista del hijo o de la hija a la hora de marcar fronteras y definir normas de obligado cumplimiento, explican su relevancia y los motivos que justifican su disposición y conectan la conducta deseada con la perspectiva del menor (Grolnick *et al.*, 2014; Soenens *et al.*, 2007).

Los aspectos hasta aquí tratados enfatizan la importancia que posee la comunicación entre progenitores e hijos e hijas para el favorecimiento del desarrollo de la autonomía de estos últimos. El contexto familiar ha de configurarse como un espacio abierto al intercambio de opiniones, en el que todas las partes se sientan seguras para expresar sus puntos de vista, necesidades, problemas, desacuerdos, satisfacciones e inquietudes sin temor a ser recriminados o malinterpretados. Para ello resulta fundamental que la comunicación esté basada en el afecto, el respeto mutuo, la comprensión y la empatía. Así mismo, las relaciones comunicativas entre progenitores y menores deben estar libres de lenguaje controlador, coactivo o culpabilizador (Grolnick *et al.*, 2014).

Por último, los progenitores que apoyan la autonomía potencian que sus hijos e hijas se responsabilicen de la gestión y ejecución de sus tareas cotidianas, tanto domésticas como escolares, y promueven que resuelvan por cuenta propia sus conflictos personales, aportándoles, si así lo solicitan, soporte y guía (Grolnick *et al.*, 2018). A este respecto, resulta de capital importancia que, huyendo de la exigencia de perfección (Soenens *et al.*, 2010), los progenitores manifiesten estima hacia los esfuerzos efectuados por sus hijos e hijas, así como hacia los logros alcanzados, haciendo que tomen conciencia de esos esfuerzos y esos logros, y los valoren.

MÉTODO

La investigación que presentamos tiene como objetivo estudiar los estilos de educación parental en familias con menores de entre 6 y 12 años de edad. En la primera fase de la investigación se administró un cuestionario a 2.143 padres y madres, y otro cuestionario a 1.103 menores de entre 8 y 12 años de edad. La segunda fase de la investigación tenía como objetivo estudiar la percepción de los niños y niñas de entre 6 y 8 años de edad sobre el modelo de educación parental presente en su hogar. Este documento tiene como objetivo presentar los datos de esta segunda fase de investigación. Para desarrollarla, se llevaron a cabo un total de ocho entrevistas grupales a 33 estudiantes en 5 centros educativos de Asturias. En primer lugar, se elaboró un guion de preguntas semiestructurado a partir de las principales categorías que incluye la dimensión *apoyo a la autonomía versus control parental*. También se les pidió a los estudiantes que describiesen y reflexionasen sobre algunos episodios concretos, como la última vez que sus padres les habían castigado o reñido. Esto permitió contrastar la información obtenida y las posibles contradicciones en el discurso de los y las estudiantes a lo largo de las entrevistas.

Las entrevistas fueron realizadas en un espacio fuera del aula ordinaria para evitar que los y las participantes relacionasen la investigación con una actividad académica. Tuvieron una duración aproximada de 50 minutos y fueron grabadas en audio para luego ser transcritas. Para analizar los datos obtenidos se estableció el siguiente proceso:

1. Categorización de los datos: en primer lugar, dos investigadores leyeron las transcripciones varias veces para familiarizarse con el material. Cada investigador, por separado, comenzó a buscar temas comunes a partir de un sistema manual, por colores (Vallés, 2000). De esta forma, se comenzó estableciendo grandes categorías de manera inductiva y, por tanto, a partir de los datos brutos. Durante varias sesiones, los investigadores se reunieron para poner en común el sistema categorial elaborado, y desecaron aquella información que no guardaba relación con la investigación. Como había un alto nivel de concordancia entre el sistema categorial propuesto por cada uno de los investigadores, se discutió sobre algunas incoherencias e inconsistencias en algunos fragmentos discursivos y se procedió a elaborar, en conjunto, un sistema categorial más detallado, con base en los criterios temáticos acordados y también acorde con la teoría de la que partíamos. Como se muestra en la Tabla 1, se establecieron dos grandes categorías (*apoyo a la autonomía y control parental*) y 24 subcategorías.

2. Disposición y transformación de los datos: las transcripciones de las entrevistas fueron volcadas al programa de análisis cualitativo MAXQDA 2020. Ambos

investigadores, con el fin de asegurar la concordancia interpretativa de la información, procedieron a categorizar los diferentes fragmentos discursivos por separado, de acuerdo con el sistema de categorías acordado. El programa de análisis informático permitió contabilizar el número de intervenciones que acumuló cada una de las categorías y establecer relaciones semánticas entre ellas. En el árbol de categorías que vemos en la imagen 1 se observa el número de intervenciones que acumula cada categoría y la relación que se establece entre ellas. Esto permitió obtener una visión global de los datos y proceder a interpretarlos (Bisquerra, 2004).

3. Interpretación de los datos obtenidos. Se interpretaron los datos y se reflexionó sobre ellos según la teoría de la que partíamos.

Tabla 1. Sistema de categorías elaborado a partir del análisis del discurso de los niños y las niñas de 6 a 8 años

		SUBCATEGORÍAS	EJEMPLO FRAGMENTO DISCURSIVO	INTER.
CONTROL PARENTAL		<i>No favorecimiento de elección de actividades</i>	<i>Mi madre nunca me deja elegir a qué actividades voy</i>	20
		<i>Inducción al sentimiento negativo o de culpa</i>	<i>Mis padres son muy buenos pero, la verdad, (...) dicen cosas que me ofenden un poco</i>	11
		<i>Coacción o amenaza</i>	<i>Cuando estoy en el parque y no me quiero ir me dice que me deja sola</i>	9
		<i>No explicación de límites impuestos</i>	<i>A mí no me explican absolutamente nada</i>	13
		<i>Obstaculización en la resolución autónoma de conflictos</i>		3
		<i>Obstaculización en la realización independiente de las tareas</i>	<i>Mi madre me borró la ficha de los deberes (...) ella me lo borraba y yo me cabreé</i>	15
		<i>No comunicación</i>	<i>Yo a veces me lo guardo porque se va a enfadar y digo que mejor para otro momento</i>	15
	Castigo	<i>Inespecífico</i>	<i>Quien me castiga en casa es papá. Me castigan porque hago travesuras y no me dejan jugar a la videoconsola</i>	13
		<i>Castigo directo</i>		1
		<i>Castigo con aviso</i>	<i>A mí, si me lo repiten cuatro o cinco veces ya me castigan, pero si me lo repiten una o dos no</i>	6
<i>Físico</i>		<i>Nos pega (...) la letra la tenía mal así que la borró y me pegó</i>	4	
	<i>Riñas o reprimendas</i>	<i>Si me caigo me riñe</i>	19	

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

Tabla 1. Sistema de categorías elaborado a partir del análisis del discurso de los niños y las niñas de 6 a 8 años

	SUBCATEGORÍAS	EJEMPLO FRAGMENTO DISCURSIVO	INTER.	
CONTROL PARENTAL	Exigencia de perfeccionismo en la realización de las tareas	<i>La semana pasada mi mamá me dijo que quería que fuese la mejor en el cole</i>	11	
	Falta de comprensión/ falta de empatía	Niño: <i>no cuento nada de mis cosas</i> Entrevistadora: <i>¿Por qué?</i> Niño: <i>No quieren (...) Están muy ocupados</i> Entrevistadora: <i>¿Quién te dice eso? ¿Papá o mamá?</i> Niño: <i>los dos</i>	1	
APOYO A LA AUTONOMÍA	TOTAL CATEGORÍA CONTROL PARENTAL		141	
	Comunicación de problemas y preocupaciones	<i>Yo puedo contarles todo. Hace poco tuve un problema con una niña y se lo conté. Hay que contarlo porque si no van a seguir los problemas y yo no quiero que sigan</i>	54	
	Promoción de la autonomía en la realización de tareas	<i>Estas cosas son nuestras responsabilidades. Por ejemplo, recoger nuestro cuarto</i>	57	
	Promoción de la autonomía en la resolución de conflictos	Entrevistadora: <i>Cuando le contaste el problema ¿qué te dijo?</i> Niña: <i>Me dijo que le dijera a ese niño que lo que hacía me dolía y que ya no lo hiciera más</i>	11	
	Explicación de límites impuestos	<i>Me dicen que hay que recoger los juguetes porque si no nos podemos caer</i>	51	
	Posibilidad de elección de actividades de ocio	<i>Yo quería apuntarme porque uno de mi clase me dijo que estaba guay y mamá me dejó</i>	40	
	Comprensión/empatía	<i>Ella sabe cuándo me pasa algo muy grave. Sabe que estoy un poco triste y que estoy agobiada</i>	12	
	Evitación del lenguaje y conductas controladoras	No exigencia de perfeccionismo y reconocimiento del trabajo	<i>No me dicen que sea la mejor. Me dicen que si me equivoco no pasa nada porque ya tendré la oportunidad de rehacer ese error</i>	32
		Ausencia de coacción		6
		Ausencia de inducción de sentimientos de culpa o tristeza	Entrevistadora: <i>Cuando tus padres quieren que dejes de hacer algo ¿te dicen cosas que te hacen sentir mal?</i> Niña: <i>No. Sólo protestan un poco</i>	14
Rehúso del castigo		<i>No nos dicen que estamos castigados. Nos dicen que ya no podemos jugar más y apagamos todo y nos vamos. No nos suelen castigar mucho</i>	20	
TOTAL CATEGORÍA APOYO A LA AUTONOMÍA			297	
TOTAL			438	

RESULTADOS

A continuación, presentamos los principales resultados de la investigación. Como vemos en la Tabla 1, la categoría *apoyo a la autonomía* acumuló más del doble de intervenciones que la categoría *control parental*. De esta forma, gran parte del contenido discursivo versaba sobre episodios en los que los progenitores promovían la volición de los y las menores. Más específicamente, las subcategorías *comunicación de problemas y preocupaciones* (54 intervenciones) y *promoción de la autonomía en la realización de las tareas* (57 intervenciones), relacionadas ambas con el *apoyo a la autonomía*, acumularon el mayor número de intervenciones. Los árboles de categorías que presentamos en las Figuras 1 y 2 muestran el complejo de relaciones semánticas que se originó a partir de las dos categorías a las que acabamos de referirnos, por ser las que más contenido discursivo acapararon. Así, el árbol expuesto en la Figura 1 muestra las relaciones existentes entre la categoría *comunicación de problemas o preocupaciones* con otras categorías. Del mismo modo, la Figura 2 refleja las relaciones entre la categoría *promoción de la autonomía en la realización de las tareas* y el resto de las categorías.

A través de las Figuras 1 y 2 también podemos ver las relaciones en torno a las categorías *posibilidad de elección de actividades de ocio* (40 intervenciones) y la *explicación de límites impuestos* (51 intervenciones), que también aglutinaron un amplio contenido discursivo. Del mismo modo, prestamos especial atención a otras categorías relacionadas con el control parental que, si bien disponían de un número menor de intervenciones, encerraban contenido cualitativo interesante de analizar. En contraste con las categorías que más contenido cualitativo sumaban, nombradas en el párrafo anterior, es interesante ver que las categorías *no comunicación y obstaculización en la realización independiente de las tareas*, relacionadas con el control parental, acumularon un número bastante inferior de intervenciones. Para analizar e interpretar los datos nos apoyamos en algunos fragmentos discursivos representativos de las diferentes categorías. Para facilitar la comprensión visual de los árboles de categorías, utilizamos colores identificativos. Las categorías pertenecientes a la dimensión *apoyo a la autonomía* aparecen etiquetadas en color azul, mientras que las vinculadas con el *control parental* se han reflejado en tono rojo.

Comunicación con los progenitores cuando surgen problemas o cuando los menores tienen preocupaciones

Como vemos en la Figura 1, la categoría *comunicación de problemas y preocupaciones* acumuló un total de 54 intervenciones. De este modo, la mayor parte de los y las

participantes narraron episodios en los que dialogaban con sus progenitores sobre diferentes conflictos o inquietudes:

ALBA: yo puedo contarles todo, las cosas tanto a papá como a mamá y hace poco tuve un problema con una niña de mi clase que se llama Marina y que me llamaba inútil todo el rato. Yo se lo conté a papá y mamá que me dijeron que no hiciera caso de lo que decía. Hay que contarle porque si no van a seguir los problemas y yo no quiero que sigan.

Alba destaca la importancia de trasladar a sus progenitores los conflictos escolares como una forma de externalizar los problemas y evitar que estos se mantengan en el tiempo. En la misma línea, cuando la entrevistadora preguntó *¿qué hacéis cuando tenéis algún problema en la escuela?*, muchos de los y las participantes dieron respuestas como “cada día que me enfado en el cole o así, después de ir a la biblioteca me voy a decir a mamá lo que me pasa” (Miguel), “yo cuando me preocupó hablo con los dos y, otras veces, con mamá y, otras veces, con papá” (Pablo), o “si pasa algo malo en el cole o me pegan o algo, se lo cuento” (Amelia). En este sentido, algunos participantes señalaron que solían tomar la iniciativa a la hora de comunicarles a sus padres y madres los conflictos que surgían, por ejemplo, en el contexto escolar. Además, algunos niños y niñas describieron situaciones en las que la comunicación que tenían con sus progenitores estaba principalmente motivada por la empatía y la preocupación que éstos mostraban ante los problemas de sus hijos e hijas. Con ello, algunos niños y niñas describieron una relación cálida y de proximidad con sus progenitores:

ALBA: ay.... ella sabe cuándo me pasa algo muy grave, que me pegan mucho, me pegan muy fuerte o algo, ella sabe que estoy un poco triste y si me lo siguen haciendo. Sabe que estoy un poco agobiada.

Por otra parte, siguiendo las relaciones semánticas establecidas en la Figura 1, la categoría *comunicación de problemas y preocupaciones* también aparece íntimamente ligada a la categoría *promoción de la autonomía en la resolución de conflictos*. Esta relación entre categorías se origina porque muchos de los participantes que afirmaban sentir confianza a la hora de comunicar los problemas a sus progenitores, describieron, al mismo tiempo, situaciones en las que sus progenitores les animaban a resolver de forma autónoma los conflictos a los que se enfrentaban en su día a día: ENTREVISTADORA: y cuando os enfadáis o discutís con un compañero en clase, que a todos nos pasa, papá y mamá ¿os dicen que van a venir ellos al cole o que solucionéis vosotros el problema?

SUSANA: yo con compañeros no, pero hay niños mayores que me llaman puñitos y mi madre me dice consejos para que yo lo pueda solucionar.

ENTREVISTADORA: ¿qué consejos?

SUSANA: consejos para que yo pueda solucionar el problema.

ENTREVISTADORA: ¿por ejemplo?

SUSANA: me dice que les diga que no me gusta que me llamen así.

Susana percibe la figura de su madre como un apoyo a la hora de tomar decisiones ante los conflictos a los que se enfrenta. En este sentido, es importante señalar que, desde la teoría de la autodeterminación, se contempla la importancia de que los menores cuenten con personas cercanas que actúen como figuras de apoyo en la resolución de problemas y en la toma de decisiones, aunque sin llegar a establecer presión y coerción durante el proceso. El discurso de Susana es sumamente representativo en este sentido. Así, describe la figura materna como facilitadora de recursos y estrategias en la resolución de conflictos, puesto que se implica en los problemas que preocupan a la menor, pero sin socavar su autonomía. Brindar estrategias concretas, a través de consejos, puede ser una forma de apoyar a la menor y, al mismo tiempo, en línea con los planteamientos de algunos autores (véase por ejemplo Grolnick y Pomerantz, 2009), ofrecerle espacio para que resuelva sus propios problemas.

Por otra parte, la mayor parte de los y las participantes que describieron algún puente de comunicación con sus progenitores, también afirmaron no recibir frecuentemente castigos. Sin embargo, en contraste, la categoría *no comunicación* (15 intervenciones) aparece ligada a algunas categorías como *riñas o reprimendas y castigos*. De este modo, hay una relación clara entre la categoría *no comunicación* y otras relacionadas con tácticas de control parental, como amenazas, coerción física o castigos:

ARTURO: me da miedo decir algunas cosas. Cuando tengo una nota baja. Pero al final las cuento.

ENTREVISTADORA: y tú Carlos, ¿les cuentas todo a papá y a mamá?

CARLOS: pienso que hay cosas que es mejor no contarles.

ENTREVISTADORA: ¿como por ejemplo?

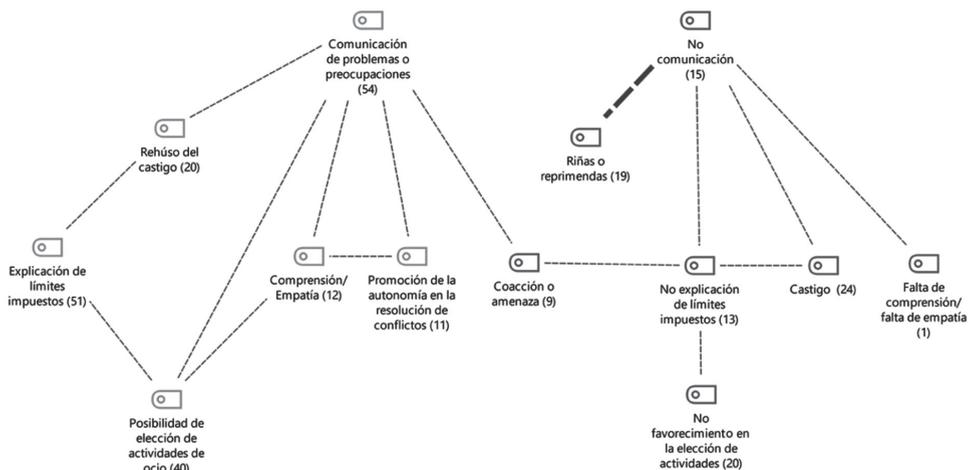
CARLOS: los puntos rojos de clase.

ENTREVISTADORA: ¿por qué prefieres no contarlo?

CARLOS: porque mi papá siempre me pega.

De este modo, algunos participantes como Carlos parecían evitar la comunicación con sus progenitores por miedo a las represalias.

Figura 1. Relaciones semánticas a partir de las categorías *comunicación de problemas o preocupaciones y no comunicación*



Posibilidad de elección de actividades de ocio por parte de los niños y las niñas

La posibilidad de elección y decisión sobre aspectos personales de la vida diaria, como por ejemplo el ocio, la vestimenta o las actividades extraescolares, conforma un importante indicador para la valoración del apoyo a la autonomía de los menores. En este sentido, y siguiendo la relación categorial reflejada en la Figura 1, resulta interesante comprobar que los y las participantes que comunicaban a sus progenitores sus problemas y preocupaciones, y disponían, al mismo tiempo y por lo común, de cierta autonomía en la resolución de conflictos (véase apartado anterior); también tenían mayor posibilidad de elección de actividades de ocio. Esta relación tiene sentido si tenemos en cuenta que los progenitores conocen los pensamientos, intereses y sentimientos del niño o de la niña precisamente a través de la comunicación y la escucha, y ahí se abre, en muchos casos, la posibilidad de elección y de negociación en torno a algunas cuestiones:

ENTREVISTADORA: ¿y en tu caso Alba? Cuando haces las actividades, ¿las haces porque papá y mamá, de alguna manera, te obligan a hacerlas o eliges tú hacerlas?

ALBA: básicamente, yo quería hacer esas actividades.

ENTREVISTADORA: ¿por ejemplo el baile moderno?

ALBA: sí, porque me dejaron porque me encanta bailar desde pequeña y dijeron “puede mejorar como baila y puede que llegue muy lejos”. También lo de ayudar

en casa es porque tú quieres, porque eres responsable, ya eres mayor.

ENTREVISTADORA: Daniel, ¿y tú a qué actividades extraescolares vas?

DANIEL: a una academia de inglés y a fútbol.

ENTREVISTADORA: ¿quién decidió que ibas a inglés y a fútbol?

DANIEL: a inglés me lo decidieron mis padres y a fútbol yo lo decidí.

ENTREVISTADORA: por ejemplo, algunas veces papá o mamá os dicen “Esto es así porque lo digo yo”, u os lo explican.

ALBA: bueno, a veces, voy a ser sincera, papá a veces tiene que enfadarse un poco para que tengamos que hacer las cosas. Se enfada, pero lo explica.

De este modo, algunos participantes describieron situaciones en las que se producía un intercambio abierto de puntos de vista y se valoraba el interés de los menores por determinadas actividades. El fragmento discursivo anterior es relevante en la medida en que refleja posibilidad de elección por parte de algunos participantes en algunas de las actividades que desempeñan. Alba o Daniel afirmaron que podían escoger algunas actividades extraescolares, pero que también estaban comprometidos con otras actividades o labores que sus padres consideraban de provecho para ellos, como la realización de ciertas tareas en el hogar o las clases de inglés. Por su parte, varios informantes testimoniaron que, ante su deseo de acudir a múltiples actividades extraescolares, sus progenitores establecieron límites, haciéndoles ver la imposibilidad de participar en un número elevado de actividades al mismo tiempo e invitándoles a escoger entre abandonar alguna de las tareas que ya se encontraban realizando para enrolarse en una nueva o mantenerse en las mismas en las que ya estaban participando. En este sentido, es importante tener en cuenta que el apoyo a la autonomía es totalmente compatible con el establecimiento de límites o condiciones por parte de los progenitores. Como sugieren algunos autores (Assor *et al.*, 2004), esto ayuda a mantener entornos familiares organizados y estructurados.

Es interesante comprobar que aquellos niños y niñas que habían establecido cauces de comunicación abierta con sus padres, también solían recibir explicaciones sobre los límites o condiciones que sus progenitores pautaban. Algunos participantes describieron situaciones cotidianas en las que sus padres y madres incluían razonamientos que les ayudaban a comprender determinadas situaciones. Por ejemplo, narraron con detalle episodios en los que sus padres les explicaban que “debía recoger los juguetes para no encontrarlos tirados al volver de viaje” (Marcos), “para tenerlos ordenados” (Juan) o “para no caerse mientras tanto” (Carlos). En contraste, cuando la comunicación se veía obstaculizada tampoco se daban explicaciones sobre las razones de los límites establecidos (véase relación entre categorías en la Figura 1):

ENTREVISTADORA: ¿y tú, Sonia?

SONIA: yo iba a gimnasia rítmica, pero me desapuntaron.

ENTREVISTADORA: ¿y por qué te desapuntaron de gimnasia rítmica? ¿Ya no querías ir? ¿O por qué ya no vas?

SONIA: porque me desapuntaron.

ENTREVISTADORA: pero no sabes por qué y ¿ahora vas a alguna actividad o ya no vas a ninguna?

SONIA: no.

Así, la mayor parte de los participantes contaban con información sobre las razones por las que no era posible, por ejemplo, asistir a una actividad extraescolar. Se trataba de razones sencillas pero que ayudaban a los menores a comprender algunas de las decisiones tomadas por sus padres y madres. Entre las respuestas más comunes algunos dijeron que no era posible asistir a la actividad extraescolar que deseaban “porque las clases eran muy tarde” o “porque hay que ir a otra actividad”. Sin embargo, para otros participantes como Sonia (véase fragmento discursivo anterior), parecía difícil articular un discurso en torno a las razones por las que, por ejemplo, no asistía a ninguna actividad extraescolar. De este modo, aquellos participantes que parecían contar con pocos datos e información facilitada por sus progenitores, daban respuestas simples y recurrentes como “porque me desapuntaron” o “porque sí”. De todas formas, en estos casos, es importante tener en cuenta que en las respuestas de los y las participantes pudieron influir otra serie de cuestiones como las dificultades para externalizar determinada información o incluso para recordar algunos datos.

Entre la autonomía y el acompañamiento en la realización de algunas tareas

Como vemos en la Figura 2, en 57 ocasiones los y las participantes describieron situaciones en las que los progenitores promocionaban la autonomía de sus hijos e hijas en la realización de tareas cotidianas:

ENTREVISTADORA: y tú Mónica, ¿quién prepara la mochila?

MÓNICA: yo. Para que no tenga que prepararlo por el día, lo meto y lo... las cosas, por ejemplo, lo de la piscina... Miro la agenda y digo, por ejemplo, mañana tenemos, no sé... y...

ENTREVISTADORA: ¿y eso lo haces tú sola?

MÓNICA: sí, por la mañana tengo todo listo. Solo tengo que meter la merienda.

ENTREVISTADORA: ¿y la metes tú o la preparan mamá y papá y te la meten ellos?

MÓNICA: a veces yo me la preparo.

En la mayor parte de los casos, el compromiso con la realización de estas tareas de forma autónoma había sido interiorizado por los menores como necesario para el adecuado desenvolvimiento del día a día. Además, hicieron uso de un discurso que demostraba cierta competencia e implicación en la realización de algunas tareas. Por ejemplo, Mónica dijo que todos los días debía “mirar la agenda donde está el horario y miro, y tengo que llevar el estuche y la libreta. Hay religión, pues tengo que llevar el estuche”. Otros niños y niñas dijeron que tenían responsabilidades con las que estaban comprometidos y sabían que debían cumplir. En este sentido, una niña empleó frases como “nuestras responsabilidades son recoger el cuarto y meter los platos al lavavajillas” (Alba).

De todas formas, también es cierto que la realización autónoma de las tareas a veces estaba ligada a la falta de apoyos. Por ejemplo, Jorge dijo que debía hacer “sólo algunas veces los deberes porque mi padre tiene que trabajar, porque son farmacéuticos mis padres. Mis padres son farmacéuticos en un hospital y como mi hermano está en la ESO y tiene muchos exámenes, y mi padre tiene que trabajar y mis abuelos no viven conmigo, pues tengo que hacer yo solo los deberes”. En este sentido, es importante establecer una diferenciación entre aquellos participantes que dijeron desarrollar sus tareas de forma autónoma, contando con el apoyo y la implicación de alguno de los progenitores, de aquellos que desarrollaban en solitario sus tareas, pero, principalmente, debido a la carencia de apoyos para su desempeño. Como ya se ha señalado en el marco teórico, la autonomía no debe confundirse con independencia y el extracto que acabamos de señalar puede ser buen ejemplo de ello. Pablo realiza de manera independiente las tareas escolares porque las circunstancias laborales de sus progenitores le obligan a ello; así las cosas, no existiría aquí, en sentido estricto, un apoyo a la autonomía, sino una independencia en el desempeño de la actividad forzado por la coyuntura ambiental. Como ya hemos mencionado, los progenitores que orientan su parentalidad a favorecer la autovalencia de sus hijos e hijas pueden otorgarles sustento y guía, sin que ello mine la autonomía del menor. Veamos el siguiente ejemplo:

PABLO: yo me visto solo y veo algunas veces la tele solo y otras me ayudan papá y mamá...

ENTREVISTADORA: ¿y los deberes?

PABLO: me ayudan papá y mamá ... [me explican] lo que pone si alguna letra no la entiendo o qué dibujo es si no entiendo o no sé cómo se llama, pregunto, pero... escribo yo y, también mamá, para que lo haga bien, me corrige al final.

ENTREVISTADORA: pero ¿están a tu lado mamá o papá?

PABLO: a veces mamá está bañando a Adriana otras veces está sentada en el sofá y yo en la mesa... y otras veces viene al lado para ver si necesito ayuda.

En alguna otra ocasión, los participantes dijeron que hacían los deberes solos y luego sus padres “los miraban” o “revisaban”, ayudándoles en aquello “que era más difícil”. Por tanto, actuaban como guías en momentos puntuales. Resulta llamativo, como vemos en la Figura 2, que la promoción de la autonomía en la realización de las tareas también está relacionada con la categoría *riñas y reprimendas*. Esto es principalmente debido a que, ante la necesidad de poner límites y monitorizar a los menores, los progenitores también parecían recurrir, aunque en escasos momentos, a regaños. En un momento determinado Alba dijo “bueno a veces, voy a ser sincera, papá a veces tiene que enfadarse un poco para que tengamos que hacer las cosas. Se enfada, pero lo explica”. En este sentido, también es importante tener en cuenta que, aunque el apoyo a la autonomía y el control se estudian normalmente como variables antagónicas, los progenitores raras veces emplean estilos de educación que encajen a la perfección con una de las dos grandes dimensiones. Por esa razón, se observa que estilos de educación parental que apoyan la autonomía del menor, también pueden hacer uso de tácticas que normalmente se entienden desde la literatura como propias del control, como el castigo y las reprimendas.

No obstante, en aquellos casos en los que se promocionaba la autonomía del menor, aunque se emplearan las riñas en algunos momentos, había, por lo general, rehuso del castigo y, cuando aparecían las riñas unidas al castigo, éste solía ser *con aviso*. Por lo tanto, había una diferencia cualitativa importante entre el tipo de castigos que los menores decían recibir en función del grado de autonomía de la que disponían para la realización de las tareas. Además, en líneas generales, estilos educativos que propician la autonomía del menor evitan usar, por lo general, tácticas relacionadas con el control parental. De hecho, parece haber una relación clara entre el apoyo a la autonomía y otras categorías como *ausencia de coacción*, *ausencia de inducción de sentimientos de culpa* y *evitación del lenguaje y conductas controladoras o no exigencia de perfeccionismo y reconocimiento del trabajo*. En este sentido, resultan ilustrativas las palabras de Alba:

ALBA: pues a ver, a veces ellos quieren que estudie mucho para ser muy lista y para llegar a lo que quiero, que es ser científica de peluquería o profesora de matemáticas [...] Pero no me dicen que sea la mejor. Me dicen que, si me equivoco, no pasa nada porque ya tendré la oportunidad de rehacer ese error porque ya lo he aprendido.

En contraste, aunque en menor medida, también hubo intervenciones en las que los niños y niñas relataban episodios en los que se reflejaba una *obstaculización importante en la realización de algunas tareas*. Por ejemplo, Liam relató episodios en los que su madre revisaba sus tareas escolares, mientras empleaba frases del tipo “mi madre me rompió la ficha de los deberes [...] y me lo borra”. Al mismo tiempo,

este tipo de intervenciones en las que había cierta obstaculización en la realización autónoma de las tareas por parte de los menores, iba muchas veces acompañada del *castigo directo* y de la *exigencia del perfeccionismo en la realización de esas tareas*:

JAVIER: algunas veces cuando venimos del cole, nos pregunta ¿quién es el mejor de la clase? Y yo soy el mejor, porque un día, cuando salimos, nos preguntaba sumas y multiplicaciones [...] y *la dije* yo el primero, y luego Fernando y luego Catalina. Es que somos los mayores... Luego Rubén...

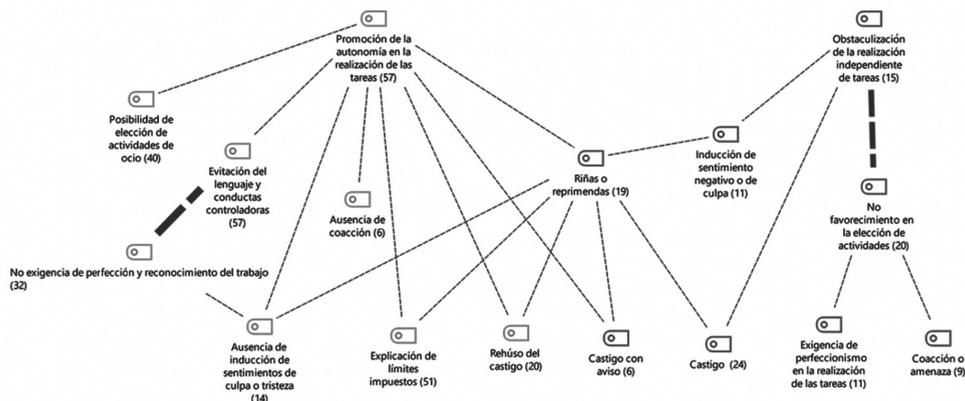
ENTREVISTADORA: entonces ¿para vuestro padre es importante que seáis los mejores en clase?

JAVIER: sí.

ENTREVISTADORA: y si no sois los mejores un día, porque os equivocáis ¿Qué os dice?

JAVIER: nos castiga un rato, sin la máquina.

Figura 2: Relaciones semánticas a partir de las categorías *promoción de la autonomía en la realización de las tareas* y *obstaculización de la realización independiente de las tareas*



CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El trabajo de investigación que presentamos tenía como principal objetivo estudiar el discurso de los niños y niñas de entre 6 y 8 años de edad cuando hablan sobre las dinámicas de educación parental presentes en su hogar. Para ello, nos apoyamos en la teoría de la autodeterminación y, más específicamente, en la dimensión *apoyo a la autonomía versus control parental*. Como mencionábamos en la introducción, la mayor parte de los estudios realizados hasta el momento se han llevado a cabo con

niños y niñas de mayor edad y toman una perspectiva principalmente cuantitativa. En este sentido, los datos que se incluyen en este trabajo son interesantes en la medida en que muestran cómo niños y niñas de corta edad interpretan e interiorizan alguna de las prácticas de educación parental presentes en su hogar y discuten sobre ellas cuando se les da la oportunidad de hacerlo. En líneas generales, comprobamos que en la mayor parte de las intervenciones se incluyen datos que tienden hacia el apoyo de la autonomía de los menores, si bien es cierto que algunos de los y las participantes también describieron prácticas de control parental. Con ello, ha sido particularmente interesante mostrar la relación semántica que se daba entre las diferentes categorías a través del discurso de los y las estudiantes. Así, mientras la categoría apoyo a la autonomía guarda relación con otras categorías como la posibilidad de elección de actividades de ocio y la comunicación de problemas y preocupaciones, la categoría control parental tiene mayor relación con otras como el castigo, la no posibilidad de elección de actividades de ocio y la no comunicación de problemas.

Sin embargo, también hemos comprobado que las dimensiones *control parental* y *apoyo a la autonomía*, si bien se estudian comúnmente como variables antagónicas, guardan cierta relación. Esto ocurre porque, cuando se estudia el discurso de los y las estudiantes al detalle, es difícil establecer una línea clara entre ambas dimensiones. Así, por ejemplo, el apoyo a la autonomía también correlacionaba con el castigo y otras tácticas de control parental. En este sentido, hay diferentes autores y autoras (véase por ejemplo Soenens, 2010) que recomiendan estudiar la forma en que convergen las prácticas que tienden al apoyo a la autonomía de los menores y las propias del control parental. A partir de los datos que mostramos en este trabajo, pensamos que estas relaciones pueden estudiarse a través de otros estudios cualitativos que ayuden a precisar las conexiones existentes entre estas dos grandes categorías de estudio. Futuros estudios cualitativos también podrían centrarse en explorar el discurso de los estudiantes desde una perspectiva de género. De esta forma, sería posible conocer si, por ejemplo, los y las menores perciben de forma diferente los modelos de educación parentales en función del sexo de los progenitores. Al mismo tiempo, de cara a futuras investigaciones, también es importante triangular la información recogida en las entrevistas grupales con los y las menores. Esto puede hacerse entrevistando a los progenitores de los niños y niñas, para cruzar los datos de diferentes informantes, y ver si existe algún tipo de contradicción discursiva que deba estudiarse con detenimiento.

Fecha de recepción del original: 21 de julio de 2022

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 7 de noviembre de 2022

REFERENCIAS

- Assor, A., Roth, G. y Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: a self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72, 47-88.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.10.010>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Chirkov, V., Ryan, R. M., 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, 97-110. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.197>
- Cleveland, E. S., Reese, E. y Grolnick, W. S. (2007). Children's engagement and competence in personal recollection: Effects of parents' reminiscing goals. *Journal of Experimental Child Psychology*, 96(2), 131-149. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2006.09.003>
- Coté-Lecaldare, M., Joussemet, M. y Dufour, S. (2016). How to support toddler's autonomy: a qualitative study with child care educators. *Early Education and Development*, 27(6), 1-19. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1148482>
- Esteve, J. M. (2010). *Educación. Un compromiso con la memoria*. Octaedro.
- 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, 299-330. <https://doi.org/10.1177/0743558413502536>
- Grolnick, W. (2012). The relations among parental power assertion, control and structure. *Human Development*, 55, 57-64. <https://doi.org/10.1159/000338533>.
- Grolnick, W., Levitt, M. y Caruso, A. (2018). Facilitative parenting in different cultures, domains, and settings. En B. Soenens, M. Vansteenkiste y S. Van Petegem (Eds.), *Autonomy in adolescent development. Towards conceptual clarity* (pp. 94-118). Routledge.
- Grolnick, W. y Pomerantz, E. (2009). Issues and challenges in studying parental control: toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3, 165-170.
- 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.

- Laurin, J., Joussemet, M., Tremblay, R. y Boivin, M. (2015). Early forms of controlling parenting and the development of childhood anxiety. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 3279-3292. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0131-9>
- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29, 761-775. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.11.009>
- Rodríguez-Menéndez, C., Viñuela-Hernández, M. P. y Rodríguez-Pérez, S. (2018). Hacia una nueva conceptualización del control parental desde la teoría de la autodeterminación. *Teoría de la Educación*, 30(1), 179-199. <https://doi.org/10.14201/teoredu301179199>
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C., Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology*, 45, 1119-1142. <https://doi.org/10.1037/a0015272>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.11.001>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W. y Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43, 633-646. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.633>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M. y Luyten, P. (2010). Toward a domain-specific approach to the study of parental psychological control: distinguishing between dependency-oriented psychological control and achievement-oriented psychological control. *Journal of Personality*, 78(1), 217-256. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00614.x>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Van Petegem, S., Beyers, W. y Ryan, R. M. (2018). How to solve the conundrum of adolescent autonomy? On the importance of distinguishing between independence and volitional functioning. En B. Soenens, M. Vansteenkiste y S. Van Petegem (Eds.), *Autonomy in adolescent development. Towards conceptual clarity* (pp. 94-118). Routledge.
- Stone, L. L., Otten, R., Janssens, J., Soenens, B., Kuntsche, E. y Engels, R. (2012). Does parental psychological control relate to internalizing and externalizing problems in early childhood? An examination using the Berkeley puppet

- interview. *International Journal of Behavioral Development*, 37(4), 309-318. <https://doi.org/10.1177/0165025413490865>
- Vallés, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- 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*, 41, 1590-1604. <https://doi.org/10.1177/0146167215602225>
- van der Kaap-Deeder, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B. y Mabbe, E. (2017). Children's daily wellbeing: the role of mother's, teacher's and siblings' autonomy support and psychological control. *Developmental Psychology*, 53(2), 237-251. <https://doi.org/10.1037/dev0000218>
- Van Petegem, S., Beyers, W., Vansteenkiste, M. y Soenens, B. (2012). On the associations between adolescent autonomy and psychosocial functioning: examining decisional independence from a self-determination theory perspective. *Developmental Psychology*, 48, 76-88. <https://doi.org/10.1037/a0025307>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9847-7>