

# Dimensiones educativas parentales en familias migrantes y españolas. Teoría de la autodeterminación y parentalidad positiva

## *Parenting dimensions in migrant and Spanish families. Self-determination theory and positive parenting*

María-Elena RIVOIR-GONZÁLEZ. Investigadora Predoctoral. Universidad de Oviedo, España ([rivoirmaria@uniovi.es](mailto:rivoirmaria@uniovi.es)).

Dra. Carmen-María FERNÁNDEZ-GARCÍA. Profesora Titular. Universidad de Oviedo, España ([fernandezcarmen@uniovi.es](mailto:fernandezcarmen@uniovi.es)).

Dra. Susana TORÍO-LÓPEZ. Profesora Titular. Universidad de Oviedo, España ([storio@uniovi.es](mailto:storio@uniovi.es)).

### Resumen:

En consonancia con los principios de la parentalidad positiva (entendida esta como la actuación de los progenitores basada en el interés superior de los menores y dirigida a su desarrollo integral), la teoría de la autodeterminación (TAD) plantea que la familia debe satisfacer tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, relación y competencia. Debido a los movimientos migratorios, a la gran heterogeneidad cultural presente en España y al hecho de que la familia se constituye como ámbito preferente para vivenciar las relaciones humanas, dicho contexto parece un escenario idóneo para comprobar la aparente universalidad de la TAD. De ahí que el principal objetivo de este trabajo fuera analizar las dimensiones

educativas parentales: autonomía (apoyo a la autonomía *vs.* control psicológico), relación (afecto *vs.* rechazo) y competencia (estructura *vs.* caos), y su influencia en la conducta de los menores en familias de procedencias internacionales diversas. La muestra se compuso de un total de 3428 progenitores y 1785 menores que cursaban educación primaria (7-13 años) en ocho comunidades autónomas españolas. Para recoger la información, se emplearon tres cuestionarios estandarizados adaptados y validados para el contexto español. Los resultados evidencian que, con independencia del origen familiar, las dimensiones educativas positivas (apoyo a la autonomía, afecto y estructura) obtuvieron puntuaciones más elevadas que las negativas (control psicológico, rechazo y caos).

Fecha de recepción del original: 20-02-2024.

Fecha de aprobación: 09-06-2024.

Cómo citar este artículo: Rivoir-González, M.-E., Fernández-García, C.-M., y Torío-López, S. (2024). Dimensiones educativas parentales en familias migrantes y españolas. Teoría de la autodeterminación y parentalidad positiva [Parenting dimensions in migrant and Spanish families. Self-determination theory and positive parenting]. *Revista Española de Pedagogía*, 82 (289), 627-649. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4161>

También denotan la influencia positiva del afecto y negativa del control psicológico en la conducta de los menores, así como ciertos matices y diferencias entre determinadas zonas geográficas en relación con el afecto, la estructura y el caos. Por tanto, nuestra contribución confirma el cumplimiento y la universalidad de los preceptos establecidos por la TAD y la parentalidad positiva en familias de procedencias geográficas y culturales muy diversas dentro del contexto español.

**Palabras clave:** familia, migración, teoría de la autodeterminación, parentalidad positiva, educación familiar, educación parental.

### Abstract:

In keeping with the principles of positive parenting, understood as parental actions based on the best interests of children and aimed at their overall development, self-determination theory (SDT) posits that it is the family that must satisfy three basic psychological needs: autonomy, relatedness, and competence. Owing to migratory movement, the wide range of cultures present in Spain, and the fact that the family is the preferred place to experience human relationships, this context seems to be an ideal setting for testing the apparent universality of SDT. Hence, the main objective

of this study was to examine the parenting dimensions: autonomy (autonomy support vs psychological control), relatedness (warmth vs rejection), and competence (structure vs chaos) and their influence on children's behaviors in families from a wide range of international backgrounds. The sample comprised a total of 3428 parents and 1785 children attending primary education (7-13 years old) in eight autonomous communities in Spain. Information was collected using three standardized questionnaires, adapted and validated for the Spanish context. The results show that, regardless of family origin, there were higher scores in positive parenting dimensions (autonomy support, warmth, and structure) than negative dimensions (psychological control, rejection and chaos). The findings also indicate that warmth had a positive effect on children's behaviors while psychological control had a negative effect, as well as that there were some differences between certain geographical zones in warmth, structure, and chaos. Our study provides confirmation of the universality of the precepts of SDT and positive parenting in families from a wide range of geographical and cultural backgrounds in the Spanish context.

**Keywords:** family; migration; self-determination theory; positive parenting; family education; parental education.

## 1. Introducción

De acuerdo con el concepto clásico de socialización de Rocher (1973), se asume que los seres humanos necesitan del aprendizaje de pautas sociales y culturales para adaptarse al medio donde se encuen-

tran, pautas que integran en su personalidad por la influencia de diversos agentes sociales. Las familias, en este sentido, son el primer endogrupo y agente socializador para los individuos; vitales, por tanto, para su aprendizaje, supervivencia y desarrollo

integral. Constituyen, además, una de las principales fuerzas de cohesión, integración y desarrollo social. Dicho rol socializador familiar es especialmente relevante durante la infancia, a través de la socialización primaria, momento en el que hijos e hijas aprenden las pautas socioculturales y educativas de sus padres y madres por observación, imitación y recompensas. Al mismo tiempo, los progenitores (en sus procesos de socialización secundaria) aprenden a desempeñar sus respectivos roles (madre/padre) a lo largo de toda su vida, tal y como sostiene el modelo de mutualidad de Schaffer (1989). Durante estos procesos de socialización, el aprendizaje motivado, o la asimilación de pautas sociales y culturales mediante el refuerzo de conductas, tendrá un papel muy importante. Llopis y Llopis (2003) insisten en esta misma idea cuando aluden a la educación familiar, un proceso a través del que se van moldeando las conductas que los progenitores consideran como adecuadas y deseables para sus hijos e hijas.

Es relevante destacar que, en el presente estudio, nos centramos en progenitores y en hijos e hijas como integrantes básicos de la familia nuclear o familia conyugal a la que ya hacía alusión Durkheim (1892). Así, él atribuía a relaciones que tienen lugar en las sociedades modernas una solidaridad de tipo orgánico, motivada por una mayor división del trabajo, una menor amplitud familiar y una mayor independencia de la familia extensa en pro de otros individuos e instituciones. Esta consideración es clave en contextos como el español y guarda relación con la tendencia individualista en alza o la privatización

de lo moral. A lo anterior se suma una mayor conciencia ante principios democráticos como la igualdad o la tolerancia que hace que las familias ya no respondan indefectiblemente a cánones tradicionales. Esto ha llevado a un descenso de la nupcialidad y ha aumentado la cohabitación (Cea-D'Ancona, 2007).

El perfil cambiante de las familias españolas constatado por estudios recientes (Instituto de Política Familiar, 2021; OECD, 2022) está caracterizado por las bajas tasas de fecundidad, una sociedad envejecida, el dominio de un modelo de familia con doble fuente de ingresos, una mayor implicación de los padres en las tareas del hogar y en la dedicación de tiempo a sus hijos e hijas, y un importante apoyo intergeneracional. En muchas dimensiones, las personas que viven en España se benefician de niveles de bienestar similares o mejores que la media de la OECD. Sin embargo, una parte significativa de la población enfrenta adversidades como las altas tasas de pobreza, un mercado laboral débil y el aumento del coste de la vivienda, así como importantes dificultades para conciliar la vida familiar y laboral. El diseño de políticas y medidas tales como aumentar las prestaciones económicas, impulsar los permisos de paternidad-maternidad, promover la calidad en el empleo, garantizar la igualdad de oportunidades, reducir el abandono escolar temprano, asegurar el derecho a la vivienda (con prioridad para las familias con hijos e hijas a cargo) o mejorar las condiciones de bienestar de niños y niñas puede tener un impacto positivo en todas las familias (Llano, 2023; Jorquera y Del Moral, 2020).

### 1.1. Migración y familias

En el caso de las familias migrantes, el rol de la educación parental se torna más relevante, si cabe, dado que un alto porcentaje de esta población se constituye en familias (OECD, 2017). A lo anterior hay que sumar unas redes sociales y afectivas más limitadas en el país de destino, debido, en parte, a la lejanía del resto de miembros de la familia y a la idea de que el entorno familiar es el ámbito preferente para vivir relaciones humanas más intensas (Martín, 2008, como se cita en Fernández-Hawrylak *et al.*, 2016).

Se debe tener en cuenta que la población migrante en España proviene, en mayor medida, de países extracomunitarios (68%). Así, las procedencias más destacadas son Latinoamérica (30%) y África (24%) (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2023a). Si se atiende a las nacionalidades más frecuentes, sobresalen Marruecos (17%), Rumanía (12%) y Colombia (6%). En lo que a edad se refiere, el rango 35-39 años es el más numeroso, frente al de la población española, situado en 45-49 años (INE, 2023b), por lo que constituyen un factor de especial relevancia en la atenuación del envejecimiento de la población local. Se trata de un dato relevante, ya que la franja de edad más común en la población migrante coincide con aquella en la que destaca una importante actividad laboral y es cuando suele producirse la maternidad y paternidad, aspecto central en los objetivos del presente estudio.

Esta realidad social y educativa multicultural implica lo que Donati (2003), en términos de socialización familiar, de-

nomina una revalorización de la familia, en tanto que las familias migrantes, como se acaba de constatar, provienen, en gran medida, de sociedades premodernas o que siguen otras vías de modernización, en las que la familia es generalmente considerada una estructura social fuerte que muestra una importante solidaridad interna. Así queda reflejado en la importancia del capital social en cuanto a conexiones en destino (redes familiares o de amistad) facilitadoras de su acogida e integración social (Páez-de la Torre, 2020). A diferencia de las familias autóctonas, caracterizadas por vidas más fragmentadas (Donati, 2003) (solidaridad de tipo orgánico, como acuñó Durkheim en 1892), con un debilitamiento de la institución familiar, en las familias provenientes de sociedades más tradicionales, los lazos familiares son muy estrechos (Pérez-Díaz *et al.*, 2001); ello responde a las características propias de la solidaridad mecánica planteada por Durkheim (1892) y refleja un fuerte sentido de la colectividad. Valores como la fraternidad, la compartición con los demás, la ayuda a los miembros de la familia en sentido amplio (familia extensa), el respeto y la veneración hacia las figuras de mayor edad como fuentes de autoridad (abuelos y abuelas) son, con frecuencia, aspectos considerados en el seno de los hogares africanos, latinoamericanos, chinos e indios, tal y como destacan Habiyaqare (2003), Polanco (2003), Guo (2003) y Chittayath (2003). En particular, África, China e India se componen de sociedades principalmente comunitarias que, con el avance de las ciudades y el capitalismo, se encuentran en menor o mayor medida en regresión frente a

sociedades individualistas más extendidas en la actualidad en el mundo occidental.

## 1.2. La teoría de la autodeterminación como marco conceptual de referencia

En el marco de análisis de las dimensiones educativas parentales, la teoría de la autodeterminación (TAD) configura un sistema conceptual de gran potencia explicativa que converge con los principios de la parentalidad positiva, entendida esta como la actuación de los progenitores basada en el interés superior de los menores y dirigida al desarrollo de sus capacidades, sin violencia, con reconocimiento y fijación de límites (Consejo de Europa, 2006; Torío-López *et al.*, 2022). Desde esta perspectiva, la familia es la que debe satisfacer las tres necesidades psicológicas básicas a las que hacen alusión los referentes teóricos de la TAD (Deci y Ryan, 1985): autonomía, relación y competencia.

Respecto a la primera de ellas, el apoyo a la *autonomía* se esgrime como la dimensión educativa parental más idónea, pues anima a hijos e hijas a tomar la iniciativa, a expresar sus puntos de vista y les deja espacio para la resolución de sus problemas (Grolnick y Pomerantz, 2009). En contraposición, el control psicológico a través de recompensas o castigos, definido por Barber (1996, como se cita en Soenens y Vansteenkiste, 2010), supone un entrometimiento en los pensamientos y sentimientos de niños y niñas a través de técnicas de crianza manipuladoras, como la inducción de culpa o vergüenza y la retirada del amor, que perjudican la autonomía de los menores. Baumrind (1966) señaló tres tipos de protocolos de control: autoritario,

autoritativo y permisivo. De ellos, el autoritativo es el más deseable en términos de parentalidad positiva. En cambio, estudios realizados en diferentes muestras culturales han constatado que el perfil de progenitor controlador psicológico se asocia, con frecuencia, a resultados negativos en menores (Soenens y Vansteenkiste, 2010; Yu *et al.*, 2014).

La segunda necesidad, *relación*, se refiere al sentido de pertenencia y se promueve a través del respeto y del cariño (Deci y Ryan, 1985). Está ampliamente demostrado que, cuando los adultos ofrecen atención, afecto y apoyo emocional, los menores obtienen grandes beneficios para su desarrollo y que las carencias afectivas parentales afectan de forma negativa a su desarrollo físico e intelectual; incluso, pueden producirse trastornos emocionales que dificulten sus relaciones sociales posteriores y el desarrollo de su personalidad adulta (Abad, 1993; Bowlby, 1951; Mestre *et al.*, 1997; Torío-López *et al.*, 2008).

Por último, la *competencia* alude a la necesidad de alcanzar ciertas herramientas que permitan a niños y niñas llevar a cabo determinadas tareas y resolver adversidades (Torío-López *et al.*, 2022). Ryan y Deci (2020) se refieren a la sensación de poder tener éxito y crecer, y señalan que esta se satisface mejor en entornos bien estructurados; es decir, no caóticos, con una retroalimentación positiva y con oportunidades para crecer. Farkas y Grolnick (2010) aluden a seis componentes para padres o cuidadores que caracterizan la estructura en el hogar: reglas, pautas y expectativas claras; consecuencias y contingencias

precisas; retroalimentación de información centrada en la tarea; oportunidades para el cumplimiento de las expectativas, provisión de fundamentos para las reglas y expectativas; y autoridad.

Además, la satisfacción y la frustración de las necesidades psicológicas básicas se relacionarían, respectivamente, con el bienestar y el desajuste psicológico de los adolescentes (Van der Kaap-Deeder *et al.*, 2017; Rodríguez-Meirinhos *et al.*, 2020). Sin duda, la disposición prosocial puede considerarse un factor de protección o un modulador de la conducta agresiva y la inestabilidad emocional. Tur-Porcar *et al.* (2018) comprueban las relaciones positivas entre la conducta prosocial con apego (padre y madre) y el afrontamiento funcional y la aceptación por los pares. Asimismo, muestran las relaciones negativas de la conducta prosocial con el abandono (padre y madre), la inestabilidad emocional, la agresividad, el afrontamiento disfuncional y el rechazo por los pares.

La TAD, además, plantea que estas tres necesidades psicológicas descritas son universales y propias de la condición humana, incluso en culturas más colectivistas, tal y como señalan Soenens *et al.* (2015). Según destaca Donati (2003), el proceso de concertación cultural, intraoccidental e intracontinental al que asistimos hoy, que incluye ingredientes como la identidad y las relaciones familiares, supone una gran oportunidad para comparar diversas culturas familiares con el objetivo de evidenciar también aquello que tienen en común con independencia de sus procedencias. En este sentido, la vasta diversidad de

culturas de las que proceden las familias asentadas en España hace de este país un escenario idóneo para comprobar dicha universalidad aparente. En esta línea y a partir de lo expuesto con anterioridad, se establecen los siguientes objetivos: a) analizar las dimensiones educativas parentales de las familias migrantes en España con base en la TAD como marco teórico: autonomía (apoyo a la autonomía *vs.* control psicológico), relación (afecto *vs.* rechazo) y competencia (estructura *vs.* caos-desorganización); b) examinar las posibles semejanzas o diferencias existentes entre las dimensiones educativas parentales en función del origen familiar; c) determinar la percepción que tienen los menores sobre la autonomía que les brindan sus progenitores y si esta se corresponde con la señalada por estos últimos en las familias migrantes; y d) predecir la conducta de los menores en función de las dimensiones educativas parentales, así como del nivel educativo y del origen familiar.

Se plantea como hipótesis que los preceptos de la TAD son universales y aplicables al contexto español con independencia del origen familiar (españolas/migrantes) y que este no es determinante en las diferencias de las conductas de los menores. Esta información debería ayudarnos a obtener pautas más claras y diagnósticos más precisos, a partir de los cuales diseñar propuestas de intervención dirigidas a los perfiles familiares más habituales en España.

## 2. Método

La metodología propuesta es un diseño no experimental tipo *ex post facto*.

## 2.1. Participantes

La muestra se compuso de 5213 participantes, de los que el 85.8% pertenecían a familias españolas, y el 14.2%, a familias migrantes. El porcentaje de población migrante que reside en España es del 12%, aproximadamente (INE, 2023c), una cifra muy cercana a la del presente estudio, de modo que cabe hablar de una muestra representativa. La edad media de los progenitores españoles era de 43 años; la de los migrantes, 42.9 años. Todos los menores tenían edades comprendidas entre los 7 y los 13 años (de 3.º a 6.º de educación primaria). Las familias residían en ocho comunidades autónomas españolas; las migrantes (como la mayoría de la población migrante en nuestro país) procedían de regiones geográficas muy diversas: África del Norte (22.1%); Venezuela, Colombia y Brasil (18.7%); Estados Andinos (12.8%); Europa del Este (11.4%); Europa Occidental (10.7%); Cono Sur (10.4%); América Central y México (7.6%); África subsahariana (2.4%); Asia (2.1%); y América del Norte y Australia (1.7%). Si atendemos al género de los menores participantes, 847 (47.5%) eran chicos, y 932 (52.3%), chicas. Con respecto a los adultos, la muestra estuvo compuesta por 1627 (48.3%) padres, con una media de edad de 45.2 años, y 1742 (51.7%) madres, con una media de edad de 42.73 años. En total, la muestra se compuso de 1738 familias, la mayoría de ellas nucleares o conyugales y heterosexuales. Ambos progenitores participaron en el estudio.

Se halló una relación entre la clase de centro al que acudían los menores y el tipo de familia (test de Fisher,  $p < .001$ ). Si bien

la mayoría de ellos asistía a centros públicos [78.4% de familias españolas (FE) y 69.1% de familias migrantes (FM)], los hijos e hijas de las familias migrantes acudían en mayor proporción a centros concertados (20.5% FE, 30.2% FM), mientras que los de las familias españolas lo hacían a centros privados, minoritarios en este estudio (1.1% FE, 0.7% FM.). En cuanto al nivel educativo de los progenitores, también se identificó un vínculo entre nivel de estudios y familia (prueba de chi-cuadrado de Pearson,  $p < .001$ ). En las familias españolas, el 45% de los participantes tenía estudios secundarios; el 42.7%, universitarios, y el 12.2%, solo primarios. En las familias migrantes, el escenario variaba: el 54.6% de sus miembros tenía estudios secundarios; el 18,9%, primarios, y el 26.5%, universitarios. Estos datos coinciden con Reher *et al.* (2007), quienes aluden a un nivel de cualificación medio en la población migrante, y con Iglesias *et al.* (2020), que indican que el capital cultural de las personas migrantes es considerablemente más bajo que el de la población nativa. En cuanto a las diferencias por género y nivel de estudios, se observa que un importante número de padres y madres cuentan con estudios secundarios (47.4% padres y 45.7% madres) y universitarios (35.4% padres y 44.2% madres). El 17.2% de los padres y únicamente el 10.1% de las madres tienen estudios primarios. Cabe señalar que el porcentaje de madres con estudios universitarios es 10 puntos superior al de los padres.

En lo relativo al capital económico de las familias migrantes, los ingresos anuales más frecuentes eran los rangos más bajos: <15 000 euros (44.4%), 15 000-25 000 euros (22%), 25 000-35 000 euros

(11.8%). En el caso de las familias españolas, estos ingresos eran superiores: 15 000-25 000 euros (22.9%), 25 000-35 000 euros (19.8%), >55 000 euros (15.2%) ( $p < .001$ ).

La situación laboral más frecuente de los progenitores fue la de empleado a tiempo completo (75.9% FE, 53.6% FM); mientras que ser amo de casa o encontrarse en situación de desempleo era más habitual en las familias migrantes (14.1% y 12.1%, respectivamente) que en las españolas (5.4% y 6.1%, respectivamente) ( $p < .001$ ). Estas últimas características sociodemográficas coinciden con lo señalado por el Consejo Económico y Social de España (CES España, 2019): brechas salariales entre extranjeros y españoles abultadas y una peor posición en el mercado laboral de la población migrante, con tasas de desempleo más elevadas. La Red Europea de Lucha contra la Pobreza en España (EAPN España, 2021) apunta a que, dentro de la población extranjera residente en España, el 36.3% de la proveniente de otros países de la UE y el 49.5% de la proveniente del resto del mundo viven en condiciones de pobreza, datos que se corresponden con los ingresos más frecuentes señalados por las familias migrantes de este estudio: <15 000 euros (44.4%) y 15 000-25 000 euros (22%), próximos al umbral de pobreza. Fundación Foessa y Cáritas (2022) también hacen referencia a dicha tendencia, agudizada por la pandemia, y destacan la nacionalidad y la etnia como los factores más determinantes en la incidencia de la exclusión social. Las diferentes fuentes señaladas cercioran la representatividad de la muestra en España, tanto en términos cuantitativos como

cualitativos, en cuanto a características sociodemográficas se refiere.

## 2.2. Instrumentos

Los datos fueron obtenidos a través de cuestionarios estandarizados adaptados y validados para el contexto español. Estos fueron cumplimentados por progenitores y menores de familias españolas y migrantes:

- Parents as a Social Context Questionnaire (PSCQ) [Cuestionario de padres como contexto social] (Skinner *et al.*, 2005; adaptación española de Inda-Caro *et al.*, 2023). Este es un cuestionario para progenitores, quienes deben cumplimentarlo de manera individual. Se compone de 31 ítems que evalúan el modelo dimensional de crianza basado en la TAD con base en tres dimensiones (Skinner *et al.*, 2005): apoyo a la autonomía (6 ítems; ej.: «Animo a mi hijo/a a que exprese sus opiniones, incluso cuando estas no coinciden con mi punto de vista») *vs.* control psicológico (8 ítems; ej.: «No puedo permitir que mi hijo/a decida demasiadas cosas por sí mismo/a»); calidez (6 ítems; ej.: «Hago cosas especiales con mi hijo/a») *vs.* rechazo (5 ítems; ej.: «Mi hijo/a rebate todo el tiempo lo que digo o hago»); estructura (5 ítems; ej.: «Dejo claro a mi hijo/a lo que puede ocurrir si no sigue las reglas establecidas») *vs.* caos (6 ítems; ej.: «Mi hijo/a necesita que le dedique más tiempo del que tengo disponible»). Los ítems se presentan en una escala Likert de 4 puntos (de 1 = totalmente en desacuerdo a 4 = totalmente de acuerdo). El alfa de Cronbach fue .916. El test de Bartlett indicó que se cumplía el principio de esfericidad ( $\chi^2 = 17,543.8$ ,



$p = .000$ ) y, en la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), se obtuvo un valor de .883 (Inda-Caro *et al.*, 2023).

- Escala de Conducta Prosocial (Caprara y Pastorelli, 1993; adaptación española de Tur, 2003). Se trata de un instrumento cumplimentado por los menores y que se compone de tres escalas:
  - La primera mide el comportamiento infantil altruista a través de 15 ítems con un formato de tres respuestas: *a menudo*, *a veces* y *nunca* (ej.: «Intento ayudar a los demás»). El alfa de Cronbach fue de .72 para la versión en español (Tur-Porcar *et al.*, 2018).
  - La segunda es la Escala de Inestabilidad Emocional (Caprara & Pastorelli, 1993; adaptación española de Del Barrio *et al.*, 2001), con 20 ítems que evalúan el comportamiento de los niños en relación con la falta de control, la impulsividad y la emotividad en contextos sociales. Por cada ítem, se ofrecen tres opciones de respuesta que indican la frecuencia con que ocurre el comportamiento: *a menudo*, *a veces*, *nunca* (ej.: «Soy impaciente»). El valor de alfa en la versión de Del Barrio *et al.* (2001), con niños de 7 a 10 años, fue de .74; en la versión de Tur-Porcar *et al.* (2018), con niños de 7 a 12 años, fue de .81.
  - La tercera es el Cuestionario de Agresiones Físicas y Verbales (Caprara & Pastorelli, 1993; adaptación española de Del Barrio *et al.*, 2001), con 20 ítems para evaluar el comportamien-

to dirigido a lastimar de forma física o verbal a otros. Ofrece tres opciones de respuesta: *a menudo*, *a veces* y *nunca* (ej.: «Hago daño a mis compañeros/as»). El valor de alfa en la versión de Del Barrio *et al.* (2001), con niños de 7 a 10 años, fue de .84; en la versión de Tur-Porcar *et al.* (2018), con niños de 7 a 12 años, fue de .89. El valor alfa en un estudio con una muestra de menores en España de 7-10 años fue de .84.

- Perceived Parental Autonomy Support Scale (PPASS) [Escala de Apoyo a la Autonomía Parental Percibida] (Mageau *et al.*, 2015; adaptación española Inda-Caro *et al.*, 2022). Esta escala cumplimentada por los menores consta de 18 ítems, cada uno con cuatro opciones de respuesta: *casi nunca*, *pocas veces*, *bastantes veces* y *casi siempre*. Mide la percepción de apoyo a la autonomía (9 ítem; ej.: «Es capaz de ponerse en mi lugar y entender cómo me siento») o al control psicológico (9 ítems; ej.: «Cuando quiere que deje de hacer algo, dice o hace cosas que hacen que me sienta mal») que tienen los menores por parte de sus progenitores. La versión original fue traducida al español. El alfa de Cronbach fue .92. El test de Bartlett indicó que se cumplía el principio de esfericidad ( $\chi^2 = 2069.0$ ,  $p < .000$ ) y en la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) se obtuvo un valor de .92 (Inda-Caro *et al.*, 2022).

### 2.3. Procedimiento

Los instrumentos se adaptaron del inglés al español siguiendo las reglas de la Comisión Internacional de Pruebas. Miembros del equipo de investigación realizaron dos

traducciones al inglés, que fueron evaluadas por dos expertos (T1). A continuación, dos traductores nativos realizaron una nueva traducción (T2). Tras el acuerdo de los miembros del equipo de investigación, se llegó a la versión en español definitiva. Completado el paso anterior, los integrantes del equipo de investigación, a través de diferentes coordinadores de zona (profesorado de diversas universidades), contactaron con centros educativos de ocho comunidades autónomas españolas para solicitar su participación en el estudio. Se procedió al envío de una carta explicativa de la investigación a los centros educativos, así como un consentimiento informado para la autorización de los progenitores. Los menores completaron los instrumentos en horario lectivo durante 25-45 minutos (el tiempo variaba en función de su edad). Debido a la situación sanitaria derivada de la pandemia por covid-19, fueron necesarias algunas modificaciones (ej.: acompañamiento telemático al profesorado de los centros educativos, instrumentos administrados por los tutores del centro según las indicaciones por escrito del grupo de investigación, etc.). Los progenitores contestaron los cuestionarios fuera del entorno escolar y devolvieron dichos instrumentos al centro educativo en sobres cerrados, a través de sus hijos e hijas. Ninguno de los participantes recibió remuneración alguna por su participación en la investigación, que contó con autorización emitida por el Comité de Ética del Principado de Asturias (Cod. CEIm PAst: n.º 200/19).

#### 2.4. Análisis de datos

Se realizó, en primer lugar, un análisis descriptivo. En el estudio de las relaciones entre dos variables, llevado a cabo en las va-

riables sociodemográficas a fin de conocer mejor la representatividad de la muestra (ej.: nivel estudios y familia), se emplearon la prueba chi-cuadrado de Pearson y el test de Fisher, dada la imposibilidad de verificar la hipótesis sobre las frecuencias esperadas. Para analizar las dimensiones educativas parentales y su relación con las zonas geográficas de origen, se examinaron las diferencias de variables entre más de dos grupos con el test ANOVA o el test Kruskal-Wallis en función del cumplimiento o no de las hipótesis de normalidad o de homocedasticidad; también se empleó el test de Dunn para determinar qué grupos eran significativamente diferentes. A fin de posibilitar el análisis estadístico y reducir sesgos, se optó por agrupar las procedencias con base en zonas geográficas próximas en términos culturales, a saber: África Subsahariana; América del Norte y Australia; América Central y México; Asia; Cono Sur; Estados Andinos; Europa del Este; Europa Occidental; África del Norte; Venezuela, Colombia y Brasil.

De esta manera, se logró un equilibrio que permitió, además de obtener un número mínimo de datos por categorías, evitar caer en grandes generalizaciones. Cuando los grupos por comparar eran dos, se aplicó el test *t* de Student o el test de Welch para muestras independientes (ej.: relación entre PSCQ *autonomy support* y familia). Con posterioridad, se plantearon modelos ANCOVA para predecir la conducta de los menores en función de las dimensiones educativas parentales apoyo a la autonomía, control psicológico y afecto. También se tomó en consideración el nivel de estudios de los progenitores y el origen familiar para examinar las diferencias. El nivel de

significación empleado fue .05. El análisis estadístico se efectuó mediante el programa *R* (R Core Team, 2022), versión 4.1.3.

### 3. Resultados

#### 3.1. Análisis descriptivos y correlacionales

Al aplicar la escala PSCQ a los progenitores de las familias españolas, se observó un nivel alto de apoyo a la autonomía ( $M = 3.74$ ;  $DT = 0.36$ ) en una escala de 4 puntos; un nivel medio de control psicológico ( $M = 1.92$ ;  $SD = 0.61$ ); un nivel alto de afecto/calidez ( $M = 3.41$ ;  $DT = 0.46$ ) (Tabla 1), con la siguiente distribución de frecuencias: afecto/calidez alto (50.2%) y afecto/calidez bajo (49.8%) (Tabla 2); y un nivel moderado de rechazo. También se identificó un nivel alto en estructura ( $M = 3.43$ ;  $DT = 0.46$ ) y un nivel medio en caos ( $M = 1.73$ ;  $DT = 0.54$ ) (Tabla 1).

En el caso de los progenitores de las familias migrantes, se halló también un nivel alto de apoyo a la autonomía, similar al de

los progenitores españoles, con una media de 3.77 ( $DT = 0.32$ ). En cuanto al control psicológico, se constató asimismo un nivel medio, aunque ligeramente superior en los progenitores españoles ( $M = 2.04$ ;  $SD = 0.64$ ). Respecto a la segunda dimensión, afecto o rechazo, se observó un nivel alto en afecto/calidez ( $M = 3.50$ ;  $DT = 0.47$ ) (Tabla 1) y un nivel moderado en rechazo ( $M = 1.80$ ;  $SD = 0.63$ ), además de la siguiente distribución de frecuencias: alta en afecto/calidez (60.4%) y alta en rechazo (39.6%) (Tabla 2). Tomando en consideración el gran consenso académico existente en torno a la importancia del afecto en el desarrollo infantil, se hizo especial hincapié en este aspecto y se destacaron los porcentajes como datos complementarios. En ambas medidas, los resultados fueron superiores a los de los progenitores de las familias españolas. En la tercera y última dimensión, competencia, observamos de nuevo medias superiores a las de los progenitores españoles, con un nivel alto en estructura ( $M = 3.53$ ;  $DT = 0.42$ ) y un nivel medio en caos ( $M = 1.91$ ;  $DT = 0.62$ ) (Tabla 1).

TABLA 1. Puntuaciones medias de los progenitores en las dimensiones educativas parentales.

Dimensiones educativas parentales - PSCQ	Progenitores familias migrantes			Progenitores familias españolas		
	<i>n</i>	Media	D. típ.	<i>n</i>	Media	D. típ.
Apoyo a la autonomía	374	3.77	0.32	2286	3.74	0.36
Control psicológico	362	2.04	0.64	2241	1.92	0.61
Calidez / Afecto	365	3.50	0.47	2290	3.41	0.46
Rechazo	367	1.80	0.63	2269	1.74	0.57
Estructura	371	3.53	0.42	2279	3.43	0.46
Caos	361	1.91	0.62	2237	1.73	0.54

TABLA 2. Distribución de frecuencias y porcentajes en calidez *vs.* rechazo.

Nivel de calidez	Familias migrantes		Familias españolas	
	Frec.	%	Frec.	%
Calidez / Afecto	267	60.4	1336	50.2
Rechazo	175	39.6	1325	49.8
Total	442	100.0	2661	100.0

A continuación, se examinaron las relaciones entre las dimensiones parentales y las diferentes zonas de origen de las familias. Debido a la heterogeneidad de la muestra, el estudio se centró en áreas geográficas (Tabla 3) en lugar de en origen familiar (españoles/migrantes) (Tabla 4). Respecto a la primera dimensión, apoyo a la autonomía, al analizar la relación entre PSCQ *autonomy support* y zona geográfica, no se detectaron diferencias significativas (test de Kruskal-Wallis,  $p = .385$ ). Lo mismo ocurrió entre PSCQ *psychological control* y zona geográfica (test Kruskal-Wallis,  $p = .134$ ) y entre PSCQ *rejection* y zona geográfica (test Kruskal-Wallis,  $p = .108$ ), pero sí se observaron diferencias significativas en la relación entre PSCQ *warmth* y zona geográfica (test Kruskal-Wallis test,  $p = .003$ ). El test de Dunn indicó que, en ciertos pares de niveles, se producían diferencias notables entre sí. Ordenados según su significatividad, estos pares fueron los siguientes: América Central-México y España ( $p = .002$ ), América Central-México y Europa Occidental ( $p = .009$ ), África del Norte y España ( $p = .029$ ), y Venezuela-Colombia-Brasil y España ( $p = .041$ ), respectivamente. De este modo, encontramos que, en los progenitores procedentes de América Central-México, Norte África y Venezuela-Colombia-Brasil, los niveles de

calidez son significativamente superiores a los de los progenitores españoles y a los de los europeos occidentales en el caso de América Central-México.

En cuanto a la última de las dimensiones, competencia, en el análisis de la relación entre PSCQ *structure* y zona geográfica, se rechazó la hipótesis de que los promedios fueran iguales (test Kruskal-Wallis,  $p < .001$ ). De nuevo, el test de Dunn indicó que, en ciertos pares de niveles, existían diferencias importantes entre sí, que, ordenadas según su significatividad, fueron las siguientes: Estados Andinos y España ( $p < .001$ ), Cono Sur y España ( $p = .005$ ), Estados Andinos y Europa Occidental ( $p = .011$ ), Venezuela-Colombia-Brasil y España ( $p = .021$ ), y Cono Sur y Europa Occidental ( $p = .049$ ), respectivamente. De esta forma, se evidencia que, en los progenitores procedentes de los Estados Andinos, el Cono Sur y Venezuela-Colombia-Brasil, los niveles en estructura fueron considerablemente superiores a los de los progenitores españoles y a los de los europeos occidentales en el caso de aquellos procedentes de los Estados Andinos y el Cono Sur.

Por último, al analizar la relación entre PSCQ *chaos* y zona geográfica, se rechazó

la hipótesis de que los promedios fueran iguales (test Kruskal-Wallis,  $p < .001$ ). El test de Dunn, por su parte, señaló la existencia de diferencias significativas entre numerosos pares de niveles, a saber: Europa del Este y España ( $p < .001$ ), África del Norte y España ( $p = .001$ ), Estados Andinos y España ( $p = .002$ ), Asia y España ( $p = .002$ ), Asia y Venezuela-Colombia-Brasil ( $p = .004$ ), Asia y Cono Sur ( $p = .006$ ), Asia y Europa Occidental ( $p = .008$ ), Asia y Norte de África ( $p = .01$ ), América Central-México y Asia ( $p = .014$ ), Cono Sur y Europa del Este ( $p = .019$ ), Venezuela-Colombia-Brasil y Europa del Este ( $p = .021$ ), Asia y Estados Andinos

( $p = .025$ ) y Europa del Este y Europa Occidental ( $p = .034$ ), respectivamente. Los progenitores del Norte África y los Estados Andinos obtuvieron niveles en caos significativamente superiores a los de los progenitores españoles. Los de procedencia asiática alcanzaron resultados considerablemente más elevados que la mayor parte de los de otras procedencias: España, Venezuela-Colombia-Brasil, Cono Sur, Europa Occidental, Norte África, América Central-México y Estados Andinos. Los progenitores de Europa del Este también obtienen niveles más altos respecto a los de España, Cono Sur, Venezuela-Colombia-Brasil y Europa Occidental (Tabla 3).

TABLA 3. Relaciones entre dimensiones educativas parentales PSCQ y zonas geográficas.

Dimensiones educativas parentales PSCQ y zonas geográficas	Test Kruskal-Wallis	Niveles con diferencias significativas según el test de Dunn
PSCQ <i>autonomy support</i> y zona geográfica	.385	
PSCQ <i>psychological control</i> y zona geográfica	.134	
PSCQ <i>warmth</i> y zona geográfica	<.001	América Central-México y España ( $p = .002$ ) América Central-México y Europa Occidental ( $p = .009$ ) Norte de África y España ( $p = .029$ ) Venezuela-Colombia-Brasil y España ( $p = .041$ )
PSCQ <i>rejection</i> y zona geográfica	.108	
PSCQ <i>structure</i> y zona geográfica	<.001	Estados Andinos y España ( $p < .001$ ) Cono Sur y España ( $p = .005$ ) Estados Andinos y Europa Occidental ( $p = .011$ ) Venezuela-Colombia-Brasil y España ( $p = .021$ ) Cono Sur y Europa Occidental ( $p = .049$ )

PSCQ <i>chaos</i> y zona geográfica	<.001	Europa del Este y España ( $p < .001$ )
		Norte de África y España ( $p = .001$ )
		Estados Andinos y España ( $p = .002$ )
		Asia y España ( $p = .002$ )
		Asia y Venezuela-Colombia-Brasil ( $p = .004$ )
		Asia y Cono Sur ( $p = .006$ )
		Asia y Europa Occidental ( $p = .008$ )
		Asia y Norte África ( $p = .01$ )
		América Central-México y Asia ( $p = .014$ )
		Cono Sur y Europa del Este ( $p = .019$ )
		Venezuela-Colombia-Brasil and Europa del Este ( $p = .021$ )
Asia y Estados Andinos ( $p = .025$ )		
Europa del Este y Europa Occidental ( $p = .034$ )		

Se obtuvieron resultados similares a los anteriores cuando se analizó si el comportamiento de las dimensiones educativas parentales difería según los distintos niveles de la variable familia (migrante/española) (Tabla 4). Al examinar la relación PSCQ *autonomy support* y familia o PSCQ *rejection* y familia, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos (test de Welch,  $p = .06$ ) (test de Welch,  $p = .068$ ). En la relación entre PSCQ *psychological control* y familia, se hallaron diferencias significati-

vas (test  $t$  de Student,  $p < .001$ ); es decir, los grupos presentaban comportamientos diferentes; de hecho, el nivel de control parental en las familias migrantes fue ligeramente superior. Lo mismo ocurrió en la relación entre PSCQ *warmth* y familia (test  $t$  de Student,  $p = .001$ ), con un nivel de calidez en las familias migrantes mayor. Las diferencias más notables se dieron en estructura (test de Welch,  $p < .001$ ) y, en particular, en caos (test de Welch,  $p < .001$ ), con puntuaciones más elevadas en las familias migrantes.

TABLA 4. Relaciones entre dimensiones educativas parentales PSCQ y familia.

Dimensiones educativas parentales – PSCQ y familia	Test de Welch / Test $t$ de Student
PSCQ <i>autonomy support</i> y familia	.06
PSCQ <i>psychological control</i> y familia	<.001
PSCQ <i>warmth</i> y familia	.001
PSCQ <i>rejection</i> y familia	.068
PSCQ <i>structure</i> y familia	<.001
PSCQ <i>chaos</i> y familia	<.001

En relación con la primera de las dimensiones educativas parentales, autonomía, también se consultó a los menores acerca del

apoyo a la autonomía y el control psicológico que percibían por parte de sus progenitores y luego se analizó si ello se correspondía con

lo señalado por estos últimos. Tras las correlaciones (test de Spearman), se observó que la asociación entre PPASS *autonomy support* (menores) y PSCQ *autonomy support* (progenitores) se encontraba en el límite de significación ( $p = .05$ ). El nivel de apoyo a la autonomía percibido por los menores fue medio alto ( $M = 3.10$ ;  $DT = 0.58$ ), menor al indicado por los progenitores, que señalaron un nivel alto ( $M = 3.77$ ;  $DT = 0.32$ ). En lo respectivo a control psicológico, sí se halló una relación significativa positiva entre ambas ( $p < .001$ ), con un alto grado de coincidencia entre PPASS *psychological control* (menores) ( $M = 1.81$ ;  $DT = 0.55$ ) y PSCQ *psychological control* (progenitores) ( $M = 1.92$ ;  $DT = 0.61$ ), ambos con un nivel medio de control psicológico.

### 3.2. Modelos ANCOVA

Se crearon modelos ANCOVA para las conductas de los menores (conducta prosocial, inestabilidad emocional y agresividad física y verbal). Las variables predictoras incluidas en cada modelo fueron los resultados obtenidos en las dimensiones educativas parentales *autonomía y relación*, junto con dos variables para analizar diferencias: *nivel educativo de los progenitores y origen familiar*.

Tal y como se observa en la Tabla 5, se confirmó que la conducta prosocial no está asociada con las dimensiones educativas parentales y que no hay diferencias significativas por nivel de estudios de los progenitores o por el origen familiar.

TABLA 5. Coeficientes ANCOVA para la conducta prosocial con los resultados de las dimensiones educativas parentales como predictoras.

Conducta prosocial	Coef. univariante	Coef. multivariante
Calidez / Afecto	0.02 ( $p = .053$ )	0.01 ( $p = .473$ )
Rechazo	-0,02 ( $p = .015$ )	-0,01 ( $p = .464$ )
Control psicológico	-0.03 ( $p = .001$ )	-0.02 ( $p = .068$ )
Apoyo a la autonomía	0.03 ( $p = .073$ )	0.00 ( $p = .812$ )
Nivel de estudios		
Primarios		
Secundarios	-0.00 ( $p = .962$ )	-0.00 ( $p = .858$ )
Universitarios	0.03 ( $p = .056$ )	0.03 ( $p = .100$ )
Familia		
Española		
Migrante	-0.03 ( $p = .044$ )	-0.02 ( $p = .383$ )

En la segunda de las categorías relativa a los menores, se detectó que valores altos de calidez/afecto por parte de los progenitores se asociaban a valores bajos de inestabilidad emocional en los menores ( $p = .002$ ); en concreto, se apreciaron valores significativa-

mente más bajos cuando la familia era migrante ( $p = .019$ ) o cuando el nivel de estudios de los progenitores era mayor ( $p = .001$ ). Por el contrario, valores altos de control psicológico se vinculaban con valores altos de inestabilidad emocional ( $p < .001$ ) (Tabla 6).

TABLA 6. Coeficientes ANCOVA para la inestabilidad emocional con los resultados de las dimensiones educativas parentales como predictoras.

Inestabilidad emocional	Coef. univariante	Coef. multivariante
Calidez/Afecto	-0.10 ( $p < .001$ )	-0.06 ( $p = .002$ )
Rechazo	0.07 ( $p < .001$ )	0.01 ( $p = .516$ )
Control psicológico	0.10 ( $p < .001$ )	0.08 ( $p < .001$ )
Apoyo a la autonomía	-0.08 ( $p < .001$ )	0.00 ( $p = .958$ )
Nivel de estudios		
Primarios		
Secundarios	-0.02 ( $p = .297$ )	-0.01 ( $p = .539$ )
Universitarios	-0.09 ( $p < .001$ )	-0.08 ( $p = .001$ )
Familia		
Española		
Migrante	-0.04 ( $p = .039$ )	-0.05 ( $p = .019$ )

En cuanto a la agresividad física y verbal por parte de los menores, se observó que valores altos de control psicológico parental se asociaban a valores altos en actitudes agresivas ( $p < .001$ ). Además, se apreciaron diferencias en cuanto a nivel de

estudios de los progenitores y origen familiar, con niveles bajos de estudios asociados a niveles altos de agresividad física y verbal ( $p = .034$ ) y con niveles significativamente más altos en familias migrantes ( $p = .048$ ) (Table 7).

TABLA 7. Coeficientes ANCOVA para agresividad física y verbal con los resultados de las dimensiones educativas parentales como predictoras.

Agresividad física y verbal	Coef. univariante	Coef. Multivariante
Calidez/Afecto	-0.06 ( $p < .001$ )	-0.02 ( $p = .236$ )
Rechazo	0.04 ( $p < .001$ )	0.00 ( $p = .758$ )
Control psicológico	0.06 ( $p < .001$ )	0.05 ( $p < .001$ )
Apoyo a la autonomía	-0.07 ( $p < .001$ )	-0.02 ( $p = .257$ )
Nivel de estudios		
Primarios		
Secundarios	-0.01 ( $p = .540$ )	-0.02 ( $p = .430$ )
Universitarios	-0.04 ( $p = .046$ )	-0.04 ( $p = .034$ )
Familia		
Española		
Migrante	-0.02 ( $p = .191$ )	-0.04 ( $p = .048$ )



#### 4. Discusión y conclusiones

En el contexto español, las familias migrantes presentaron lo estimado como deseable de acuerdo con los preceptos de la TAD planteados por Deci y Ryan (1985) en torno a las principales necesidades psicológicas y sus correspondientes dimensiones educativas parentales. En primer lugar, con relación a la autonomía, se apreció un nivel elevado de apoyo a la autonomía y un nivel moderado de control psicológico. La percepción de apoyo a la autonomía es ligeramente menor en niños y niñas que en los progenitores, pero el control psicológico percibido por los menores y progenitores es similar. Además, se detectaron niveles altos de afecto/calidez, niveles moderados de rechazo y niveles más altos de estructura que de caos (con niveles altos y niveles medios, respectivamente).

En líneas generales, al realizar comparativas según la procedencia de las familias, se observan similitudes o coincidencias, en línea con lo expuesto por Soenens *et al.* (2015). La primera de ellas tiene que ver con los niveles constatados en las diferentes dimensiones educativas, los cuales alcanzan puntuaciones próximas con independencia del origen de las familias, en especial en apoyo a la autonomía. Además, se detectaron niveles más altos en aquellas dimensiones consideradas como positivas para el desarrollo de los menores (apoyo a la autonomía, afecto y estructura) que en las consideradas negativas (control psicológico, rechazo y caos). Cabe destacar que, tanto en las familias españolas como en las migrantes, se advirtieron niveles medios, y no bajos, de control psicológico, rechazo y caos. Otra de las concordancias fue la cons-

tatación de la influencia negativa que tiene el control psicológico parental en la conducta de los menores. Este se vincula con una mayor inestabilidad emocional y agresividad física y verbal, lo cual coincide con los hallazgos de Soenens y Vansteenkiste (2010) y Yu *et al.* (2014). El nivel de estudios de los progenitores también influyó en estos dos últimos comportamientos. Así, a mayor nivel de estudios, menor inestabilidad emocional y agresividad en los menores. Como causa posible o factor relevante, cabe señalar que contar con estudios superiores puede dotar de más herramientas a padres y madres para la generación de un clima familiar positivo y sin violencia. La última de las similitudes observadas se vinculaba con la clara influencia positiva que tiene el afecto en los menores (Abad, 1993; Bowlby, 1951; Eltink *et al.*, 2024; Mejía-Flores *et al.*, 2024; Mestre *et al.*, 1997; Torío-López *et al.*, 2008). Se observó que a más afecto parental, menor inestabilidad emocional infantil.

En lo relativo a las principales diferencias encontradas, cabe señalar que todas las puntuaciones obtenidas en las dimensiones educativas parentales, aunque próximas, como ya se ha mencionado, fueron superiores en las familias migrantes con respecto a las familias españolas. Las mayores diferencias se produjeron en cuanto a la competencia, en concreto con niveles superiores de caos en las familias migrantes. En este sentido, conviene considerar aspectos sociales y económicos, como una red de contención familiar o social en el país de acogida menor, así como una mayor segregación laboral, con ocupaciones más precarias que suelen implicar jornadas laborales extenuantes (CES,

2019; Iglesias *et al.*, 2020). Se trata de cuestiones que pueden propiciar ambientes más caóticos.

Los progenitores migrantes, además, son ligeramente más controladores, aspecto que concuerda con lo expuesto por Henao-Agudelo *et al.* (2016) y Yu *et al.* (2014); ello conduce a una mayor inestabilidad emocional y promueve actitudes agresivas en los menores. No obstante, los progenitores migrantes también son más afectuosos, lo cual influye en una inestabilidad emocional inferior en los menores de los hogares migrantes. Dicha tendencia coincide con lo señalado por Donati (2003), Pérez-Díaz *et al.* (2001), Habiyaqare (2003), Polanco (2003), Guo (2003) y Chittayath (2003), quienes aluden a que, en aquellas familias provenientes de sociedades más tradicionales o que se encuentran en otros momentos de modernización, los lazos familiares y colectivos son especialmente estrechos y relevantes. En esta misma dirección van los resultados encontrados si se atiende a zonas geográficas más concretas. En este sentido, se observan diferencias en afecto, estructura y caos: los progenitores procedentes de Europa Occidental puntuaron menos en afecto que los de América Central y México, y menos en estructura que aquellos procedentes del Cono Sur; los norteafricanos presentaron puntuaciones en afecto y caos superiores a las de los españoles; los venezolanos, colombianos y brasileños alcanzaron mayor nivel en afecto y estructura que los españoles; y los asiáticos y europeos del este destacaron por obtener puntuaciones más elevadas en caos con respecto a la mayor parte de zonas geográficas. De nuevo, cabe insistir en la relevancia que

pueden tener los factores socioeconómicos y laborales a la hora de favorecer ambientes más caóticos. Así, aquellos de procedencias con niveles superiores de caos (África del Norte, Asia y Europa del Este) son también los más vulnerables.

En resumen y a modo de conclusión, cabe afirmar que, en líneas generales, este trabajo ha contribuido a confirmar el cumplimiento y, con ello, la universalidad de los preceptos deseables establecidos por la TAD y la parentalidad positiva en familias de una gran heterogeneidad de procedencias geográficas y culturales. Dichas familias presentaron niveles altos en todas las dimensiones educativas parentales que influyen de manera positiva en el bienestar y el desarrollo integral de los menores (apoyo a la autonomía, afecto y estructura), y niveles medios en aquellas que provocan efectos negativos (control psicológico, rechazo y caos).

Se confirma, pues, las hipótesis iniciales, según las cuales los preceptos de la TAD se cumplen en las familias con independencia del origen familiar y este no es determinante en las diferencias entre las conductas de los menores. Estos resultados, sumados a la relevancia de las familias como agentes socializadores, evidencian la necesidad de continuar interviniendo en el nivel socioeducativo, tanto con las propias familias como con aquellos profesionales que trabajen con ellas, así como de dotar de recursos y herramientas que promuevan y potencien una parentalidad positiva.

Las similitudes encontradas, sumamente relevantes, no son incompatibles

con los matices y las diferencias observados, los cuales responden a una gran heterogeneidad en cuanto a la diversidad cultural y social de la que provienen las familias. En este sentido y como limitación del estudio, cabe señalar que se ha de ser cauto en cuanto a la generalización de resultados, ya que estos se adscriben en exclusiva al contexto español, lugar donde residen todos los participantes en la presente investigación.

### Contribuciones de los autores

**María Elena Rivoir-González:** Conceptualización; Curación de datos; Escritura (borrador original); Escritura (revisión y edición); Metodología; Visualización.

**Carmen María Fernández García:** Captación de fondos; Investigación; Metodología; Supervisión; Visualización.

**Susana ToríoLópez:** Captación de fondos; Conceptualización; Investigación; Escritura (revisión y edición); Supervisión; Visualización.

### Financiación

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España, mediante la concesión de Ayudas de la Convocatoria 2018 de Proyectos de I+D+ i «Generación de Conocimiento» (Ref.: PGC2018-095462-B-I00), y por el Ministerio de Universidades de España, con las Ayudas de Formación del Profesorado Universitario - FPU2021 (Ref.: MU-22-FPU21/00250).

### Agradecimientos

Agradecemos el apoyo y soporte de la Unidad de Consultoría Estadística de la Universidad de Oviedo.

### Referencias bibliográficas

- Abad, L.V. (1993). Individuo y sociedad: la construcción de la identidad personal. En M. A. García, G. de la Fuente, y F. Ortega (Eds.), *Sociología de la educación* (pp. 23-43). Barcanova.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior [Efectos del control paterno autoritario en el comportamiento infantil]. *Child Development*, 37 (4), 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Bowlby, J. (1951). *Maternal care and mental health: A report prepared on behalf of the World Health Organization as a contribution to the United Nations programme for the welfare of homeless children* [Cuidado maternal y salud mental: un informe preparado en nombre de la Organización Mundial de la Salud como contribución al programa de las Naciones Unidas para el bienestar de los niños sin hogar]. World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/40724>
- Caprara, G. V., y Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: some methodological aspects [Inestabilidad emocional temprana, conducta prosocial y agresión: algunos aspectos metodológicos]. *European Journal of Personality*, 7, 19-36. <https://doi.org/10.1002/per.2410070103>
- Cea-D'Ancona, M. A. (2007). *La deriva del cambio familiar. Hacia formas de convivencia más abiertas y democráticas*. Centro de Investigaciones Sociológicas [CIS].
- Chittayath, P. (2003). Sobre la familia en la India. En D. Borobio (Coord.), *Familia e interculturalidad* (pp. 395-400). Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Consejo de Europa. (2006). *Recomendación Rec (2006) 19 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva*. <https://bit.ly/3YzZdba>
- Consejo Económico y Social España [CES España]. (2019). *La inmigración en España: efectos y oportunidades*. <https://www.ces.es/documents/10180/5209150/Inf0219.pdf>

- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior [Motivación intrínseca y autodeterminación en el comportamiento humano]*. Plenum Press. <https://bit.ly/3YUYIxB>
- Del Barrio, V., Moreno, C., y López, R. (2001). Evaluación de la agresión y la inestabilidad emocional en niños españoles: su relación con la depresión. *Clínica y Salud*, 12 (1), 33-50. <https://journals.copmadrid.org/clysa/art/be83ab3ecd0db773eb2dc1b0a17836a1>
- Donati, P. (2003). *Manual de sociología de la familia*. Ediciones Universidad de Navarra [EUNSA].
- Durkheim, E. (1892). *La famille conjugale [La familia conyugal]*. Les Éditions de Minuit.
- EAPN España. (2021). *El estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España 2008-2020*. <https://bit.ly/3AvmLTk>
- Eltink, C. F., Chicanelli, A.C., y Lankaster, T. (2024). Afecto familiar y desempeño escolar de los niños de la escuela primaria. Una revisión integradora. *Prometeica: Revista de Filosofía y Ciencias*, 29, 348-364. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.29.16276>
- Eltink, C. F., Chicanelli, A. C., y Lankaster, T. (2024). Afecto familiar y desempeño escolar de los niños de la escuela primaria. Una revisión integradora. *Prometeica: Revista de Filosofía y Ciencias*, 29, 348-364. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.29.16276>
- Farkas, M. S., y Grolnick, W. S. (2010). Examining the components and concomitants of parental structure in the academic domain [Examinar los componentes y concomitantes de la estructura parental en el ámbito académico]. *Motivation and Emotion*, 34 (3), 266-279. <https://doi.org/10.1007/s11031-010-9176-7>
- Fernández-Hawrylak, M., Orozco, M. L., y Heras, D. (2016). Familia y migración: las familias transnacionales. *Familia: Revista de Ciencias y Orientación Familiar*, (53), 87-106. <http://bit.ly/3jTImBd>
- Fundación Foessa, y Cáritas. (2022). *Evolución de la cohesión social y consecuencias de la covid-19 en España*. Fundación Foessa; Cáritas Española Editores. <https://bit.ly/3BQyI6A>
- Grolnick, W., y Pomerantz, E. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization [Cuestiones y retos en el estudio del control parental: hacia una nueva conceptualización]. *Child Development Perspectives*, 3 (3), 165-170. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x>
- Guo, J. (2003). Sobre la familia en China. En D. Borobio (Coord.), *Familia e interculturalidad* (pp. 387-390). Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Habiyakare, D. (2003). Familia y cultura africana. En D. Borobio (Coord.), *Familia e interculturalidad* (pp. 371-380). Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Henaó-Agudelo, C., Lalueza, J. L., y Tenorio, M. C. (2016). Valores y prácticas educativas de familias latinoamericanas inmigradas en Barcelona: ¿qué cambia y qué permanece? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 603-615. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14141090315>
- Iglesias, J., Rúa, A., y Ares, A. (2020). *Un arraigo sobre el alambre. La integración social de la población de origen inmigrante (POI) en España*. Fundación Foessa; Cáritas Española Editores. <https://bit.ly/3K3UqdH>
- Inda-Caro, M., Fernández-García, C. M., y Viñuela-Hernández, M. P. (2023). Parental educational styles from parents' and children's perspectives. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75 (3), 85-101. <https://doi.org/10.13042/Bordón.2023.94551>
- Inda-Caro, M., Rodríguez-Menéndez, C., y García-Pérez, O. (2022). Psychometric properties of the Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS) in Spanish late-adolescents [Propiedades psicométricas de la Escala de Apoyo a la Autonomía Parental Percibida (P-PASS) en adolescentes tardíos españoles]. *Anuario de Psicología*, 52 (2), 190-200. <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/33615>
- INE. (2023a). *Estadística del padrón continuo. Población extranjera por nacionalidad, sexo y año*. <https://bit.ly/3EavPQu>
- INE. (2023c). *Estadística del padrón continuo. Población (españoles/extranjeros) por edad (año a año) y sexo*. <http://bit.ly/3xpPBni>
- INE. (2023b). *Estadística del padrón continuo. Población (españoles/extranjeros) por edad (grupos quinquenales) y sexo*. <https://bit.ly/3IpoL59>

- Instituto de Política Familiar. (2021). *Evolución de la familia en España 2021*. IPF. <https://bit.ly/4aU01wL>
- Jorquera, G.; Del Moral, C. (Coord.). (2020). *Familias en riesgo. Análisis de la situación de pobreza en los hogares con hijos e hijas en España*. Save The Children España. <https://bit.ly/3xdx8xV>
- Llano, J. C. (Dir.). (2023). *El estado de la pobreza. Seguimiento de los indicadores de la Agenda UE2030 (2015-2022)*. European Anti-Poverty Network (EAPN). <https://bit.ly/3VCNE48>
- Llopis, D., y Llopis, R. (2003). Estilos educativos parentales y relaciones sociales en adolescentes. *Familia*, 27, 53-70. <http://bit.ly/3I1fOh9>
- Mageau, G. A., Ranger, F., Joussemet, M., Koestner, R., Moreau, E., y Forest, J. (2015). Validation of the Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS) [Validación de la Escala de Apoyo a la Autonomía Parental Percibida (P-PASS)]. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 47 (3), 251-262. <https://doi.org/10.1037/a0039325>
- Mejía-Flores, M., Sánchez-Manobanda, K., y Morales-Gómez, M. (2024). La educación afectiva para el desarrollo de la inteligencia emocional. *593 Digital Publisher CEIT*, 9 (1-1), 136-147. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2267>
- Mestre, V., Pérez-Delgado, E., García Samper, L., y Martí, M. (1997). Educación familiar y desarrollo de la afectividad en los hijos. *Familia: Revista de Ciencias y Orientación Familiar*, (16), 47-64. <http://bit.ly/3I1fTRZ>
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development]. (2017). Chapter 3. A portrait of family migration in OECD countries [Capítulo 3. Un retrato de la migración familiar en los países de la OCDE]. En *International Migration Outlook 2017 [Perspectivas de la migración internacional 2017]* (pp. 107-166) [https://doi.org/10.1787/migr\\_outlook-2017-6-en](https://doi.org/10.1787/migr_outlook-2017-6-en)
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development]. (2022). *Evolving family models in Spain: A new national framework for improved support and protection for families [Evolución de los modelos familiares en España: un nuevo marco nacional para mejorar el apoyo y la protección a las familias]*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e27e63ab-en>
- Páez-de la Torre, S. (2020). *La teoría de los capitales de Pierre Bourdieu como modelo de análisis de los procesos de empoderamiento: el caso de los jóvenes originarios del Cono Sur latinoamericano que viven en Catalunya* [Tesis doctoral]. Repositorio UdG, Universidad de Girona. <http://hdl.handle.net/10256/16347>
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C., y Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de los hijos*. Fundación La Caixa.
- Polanco, N. (2003). La familia vista desde Suramérica. En D. Borobio (Coord.), *Familia e Interculturalidad* (pp. 381-386). Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- R Core Team (2022). *The R Project for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Reher, D. S., Cortés, L., González, F., Requena, M., Sánchez, M. I., Sanz, A., y Stanek, M. (2007). *Informe Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI - 2007)*. INE; Ministerio de Trabajo e Inmigración; Universidad Complutense; GESP UNED; <https://bit.ly/3bHT2eL>
- Rocher, G. (1973). *Introducción a la sociología general*. Herder.
- Rodríguez-Meirinhos, A., Antolin-Suárez, L., Brenning, K., Vansteenkiste, M., y Oliva, A. (2020). A bright and a dark path to adolescents' functioning: The role of need satisfaction and need frustration across gender, age, and socioeconomic status [Un camino brillante y otro oscuro en el funcionamiento de los adolescentes: el papel de la satisfacción de necesidades y la frustración de necesidades en función del género, la edad y el estatus socioeconómico]. *Journal of Happiness Studies*, 21 (1), 95-116. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-00072-9>
- Ryan, R., y Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions [Motivación intrínseca y extrínseca desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación: definiciones, teoría, prácticas y orientaciones futuras]. *Contemporary Educational Psychology*, 61 (3). <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schaffer, H. R. (1989). *Interacción y socialización [Interaction and socialisation]*. Visor.
- Skinner, E., Jonhson, S., y Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: A motivational model [Seis dimensiones de la paternidad: un modelo motivacional]. *Parenting: Science and*

*Practice*, 5 (2), 175-235. [https://doi.org/10.1207/s15327922par0502\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327922par0502_3)

- 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 [Una actualización teórica del concepto de control psicológico parental: propuesta de nuevas perspectivas a partir de la teoría de la autodeterminación]. *Developmental Review*, 30 (1), 74-99. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.11.001>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., y Van Petegem, S. (2015). Let us not throw out the baby with the bathwater: Applying the principle of universalism without uniformity to autonomy-supportive and controlling parenting [No tiremos al niño con el agua del baño: aplicar el principio de universalismo sin uniformidad a la paternidad autónoma y controladora]. *Child Development Perspectives*, 9 (1), 44-49. <https://doi.org/10.1111/cdep.12103>
- Torío-López, S., Peña, J. V., e Inda-Caro, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20 (1), 62-70. <https://bit.ly/47NjhL1>
- Torío-López, S., Rodríguez Menéndez, C., y García-Pérez, O. (2022). La parentalidad positiva y la teoría de la autodeterminación: un avance en la formación parental. En S. Rivas y C. Beltramo (Coords.). *Parentalidad positiva. Una mirada a una nueva época* (pp. 47-65). Pirámide.
- Tur, A. M. (2003). *Conducta agresiva y prosocial en relación con temperamento y hábitos de crianza en niños y adolescentes* [Tesis doctoral]. RODE-ERIC, Universitat de València. <http://hdl.handle.net/10550/38891>
- Tur-Porcar, A. M., Doménech, A., y Mestre, V. (2018). Vínculos familiares e inclusión social. Variables predictoras de la conducta prosocial en la infancia. *Anales de Psicología*, 34 (2), 340-348. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.34.2.308151>
- Van der Kaap-Deeder, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B., y Mabbe, E. (2017). Children's daily well-being: the role of mothers', teachers', and siblings' autonomy support and psychological control. *Developmental Psychology*, 53 (2), 237-251. <https://doi.org/10.1037/dev0000218>
- Yu, J., Cheah, C. S. L., Hart, C. H., Sun, S., y Olsen, J. A. (2014). Confirming the multidimensionality of psychologically controlling parenting among Chinese-American mothers: Love withdrawal,

guilt induction, and shaming [Confirmación de la multidimensionalidad de la crianza psicológicamente controladora entre las madres chino-americanas: retirada de amor, inducción de culpa y vergüenza]. *International Journal of Behavioral Development*, 39 (3), 285-292. <https://doi.org/10.1177/0165025414562238>

## Biografía de las autoras

**María-Elena Rivoir-González.** Graduada en Pedagogía por la Universidad de Oviedo (2018) con Premio Extraordinario Fin de Carrera (2017/2018). Máster en Intervención e Investigación Socioeducativa (2021). Doctoranda en Educación y Psicología por la Universidad de Oviedo e Investigadora Predoctoral del Departamento de Ciencias de la Educación de la citada universidad (FPU del Ministerio de Universidades obtenida en concurrencia competitiva). Es docente en la Universidad de Oviedo desde el año 2019 en el Área de Teoría e Historia de la Educación. También es miembro del grupo de investigación ASOCED, acreditado por la ANECA y la Universidad de Oviedo. Su línea de investigación son las migraciones, la familia y la educación.



<https://orcid.org/0000-0002-3434-0826>

**Carmen-María Fernández-García.** Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Oviedo (2000) con Premio Extraordinario Fin de Carrera (1999/2000). Doctora por la Universidad de Oviedo con Premio Extraordinario de Doctorado (2003/2004). Profesora titular en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, con docencia en el Grado de Pedagogía y en el Máster Universitario de Formación de Profesorado de E.S.O., Bachillerato y Formación Profesio-

nal. Miembro de la Sociedad Española de Educación Comparada, de la Sociedad Española de Pedagogía y del grupo de investigación ASOCED (reconocido oficialmente por ANECA y la Universidad de Oviedo). Sus principales áreas de investigación son género y educación, familia y educación, formación docente y educación comparada.



<https://orcid.org/0000-0001-6314-355X>

**Susana Torío-López.** Licenciada en Filosofía y Letras (sección: Filosofía y Ciencias de la Educación) por la Universidad Pontificia de Salamanca (1988). Doctora *cum laude* por la Universidad de Oviedo (2001) y Premio Extraordinario de Doctorado (2002/2003).

Profesora titular de Universidad de la Universidad de Oviedo en el Área de

Teoría e Historia de la Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación (2003). Su actividad docente se centra en la subárea de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación. También colabora como profesora en varios másteres en las universidades de Oviedo, Granada y Salamanca. En su actividad investigadora, destaca que es miembro responsable del grupo de investigación ASOCED (reconocido por ANECA y la Universidad de Oviedo). Su principal línea de investigación se centra en el binomio familia-educación y en la intervención socioeducativa en familia normalizada y en situación de riesgo. Reconocimiento por parte de la CNEAI de tres sexenios de investigación (el último concedido para el período 2014-2019).



<https://orcid.org/0000-0001-5004-2338>

