



Informes de Evaluación 27

Junio de 2022

*¿Cómo es el estilo educativo de las familias asturianas?
El papel del control parental en Educación Primaria*

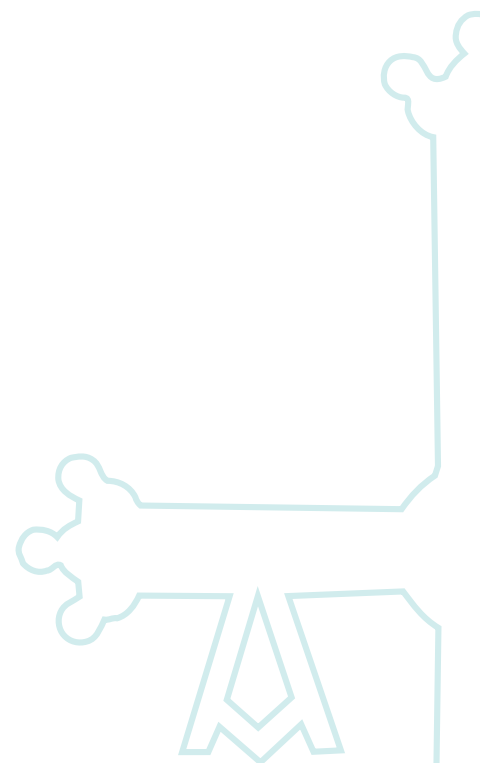
El presente trabajo es el resultado de un proyecto nacional¹ que tiene como marco de referencia la Teoría de la Autodeterminación (TAD, Soenens y Vansteenkiste, 2010). En dicha teoría se analizan dos dimensiones que definen los estilos educativos parentales: (1) fomento de la autonomía versus control parental; y (2) entorno de trabajo en el hogar organizado versus entorno caótico o desorganizado. La TAD describe cómo el entorno social que rodea a una persona determina la satisfacción de tres necesidades básicas que todo individuo debe tener cubiertas: la autonomía, la competencia y el sentimiento de pertenencia (Soenens et al., 2015). Estas se cubrirán de modo cualitativamente distinto según la predominancia de las dos dimensiones mencionadas.

El estudio analiza el papel de dos dimensiones parentales en el ajuste social y psicológico del alumnado de 8 a 12 años

Primera dimensión: fomento de la autonomía versus control parental

Esta dimensión hace referencia al desarrollo de la volición (“volición” es el acto de la voluntad) que ayude al alumnado a sentirse dueño de sus acciones. Sería muestra de ello que la familia apoye su autonomía, esto es, que se le permita elegir siempre que sea posible y le anime a actuar de acuerdo a su escala de valores e intereses personales (Griffith y Grolnick, 2014; Roth et al. 2009).

El fomento de la autonomía incluye el reconocimiento de la perspectiva y sentimientos del alumnado; la provisión de racionalidad y la explicación cuando tiene que realizar conductas que no desea; la evitación de un lenguaje controlador que limite la expresión de sus sentimientos; el apoyo a que resuelva sus problemas autónomamente siempre que sea posible (Brenning et al., 2015; Grolnick et al., 2014; Joussemet et al., 2005; Landry et al., 2008). Asimismo, es importante destacar que las familias que promueven la autonomía pueden transmitir desaprobación ante determinadas conductas de los hijos, pero siempre desde el respeto y con afecto (Assor et al., 2004).



Grolnick et al. (2014) proponen cuatro componentes de la **dimensión fomento de la autonomía**. (1) Las reglas establecidas en la familia se elaboran contando con la opinión de los hijos; (2) existe una comunicación abierta e *intercambio de opiniones*, entre progenitores y menores; (3) una relación basada en la *empatía*: las familias reconocen, aceptan y consideran los sentimientos y la perspectiva de sus hijos; y (4) el *compromiso* del menor para cumplir las reglas.

En oposición a las familias que promueven la **autonomía**, se encuentran aquellas que basan su estilo educativo en el **control parental**. Las familias con un perfil más controlador muestran conductas coercitivas, represivas o restrictivas que limitan e impiden el desarrollo de la autonomía personal y, por tanto, coartan o limitan la libre expresión de las ideas y opiniones de sus hijos. Las familias controladoras usan tácticas como la manipulación, la retirada de afecto, el castigo o el chantaje emocional para que los menores se comporten como ellas desearían.

Estudios desarrollados en el contexto español y latinoamericano (Calafat et al., 2014; Fuentes et al., 2015; García y Gracia, 2010; Villalobos et al., 2004; Martínez et al., 2007) muestran que el estilo permisivo, caracterizado por la ausencia de control firme, es tan efectivo, e incluso más que el autoritativo –es decir, aquel que incluye o supone autoridad, pero que no es autoritario– en el buen desarrollo psicológico de la adolescencia. El debate acerca de si realmente ejercer un control parental es positivo o negativo se encuentra abierto, de ahí que algunos especialistas consideren mejor hablar de familias controladoras cuando en los progenitores predominan las conductas coercitivas y de rechazo hacia los menores.

Segunda dimensión: entorno familiar organizado versus entorno caótico o desorganizado

Esta segunda dimensión se define por grado en que un entorno se organiza para facilitar la competencia de los menores. Así, en un entorno familiar estructurado las familias explicitan las conductas esperadas y, de esta forma, orientan el comportamiento de sus hijos. Por el contrario, en un entorno familiar impredecible o caótico los menores tienden a sentirse más incompetentes al no poder predecir cómo se comportarán sus padres ante sus conductas (Grolnick et al., 2015).

Farkas y Grolnick (2010) señalan que el entorno familiar organizado está configurado por seis componentes. (1) *Reglamentación*: existen reglas y expectativas claras y consistentes; (2) *Previsibilidad*: las acciones tienen consecuencias claras y consistentes que son contingentes a las acciones requeridas; (3) *Retroalimentación constructiva*: se comunica al menor qué ha hecho bien, así como aquello en lo que debe mejorar; (4) *Facilitador de oportunidades y recursos* para cumplir las expectativas; (5) *Racionalidad*: se ofrece una explicación de por qué las reglas son necesarias; y (6) *Rol de autoridad*: los progenitores ejercen de líderes con habilidad para imponer las consecuencias.

Procesos psicológicos que influyen en las dos dimensiones

Por otro lado, la TAD establece una serie de procesos psicológicos básicos que influyen en las dos dimensiones parentales descritas anteriormente, entre los que

se encuentran las **metas parentales orientadas al logro de la tarea y la motivación parental**.

Las *metas parentales orientadas al logro de la tarea* son de tres tipos: logro en términos de éxito, logro en términos de dominio de la tarea y logro en términos de evitar el fracaso en la tarea (Mageau et al., 2016). Las familias con metas orientadas al éxito fomentan que sus hijos sean los mejores en todas aquellas tareas en las que participan, mientras que quienes tienen metas orientadas al dominio de la tarea buscan el desarrollo de la competencia de sus hijos sin necesidad de que éstos comparen sus logros con el resto. Se ha comprobado que el autoconcepto en la infancia se ve influenciado por las metas orientadas al dominio de la tarea del padre, mientras que en relación a la madre las que más influyen son las orientadas al éxito de la tarea (Inda-Caro et al. 2020).

Por su parte, en relación a la *motivación parental* debe diferenciarse entre motivación autónoma y motivación controlada (Jungert et al. 2014). La primera se refiere a que los progenitores invierten tiempo en su parentalidad porque les resulta significativa, se identifican y disfrutan siendo padres o madres. Este tipo de motivación promueve el desarrollo de estilos educativos autoritativos y de fomento de la autonomía, además de ser un factor preventivo del desarrollo de conductas problemáticas. Sin embargo, la motivación controlada es propia de las familias que se sienten sometidas a presiones externas o internas que determinan su rol como progenitores. Así, por ejemplo, este tipo de progenitores ejercen su parentalidad movidos por el deseo de que las personas de su entorno les consideren buenos padres y madres, de modo que su comportamiento está condicionado por las opiniones ajenas, antes que por sus propias ideas sobre el ejercicio de la parentalidad.

Metodología de estudio

Se trata de un estudio cuantitativo donde participaron 1103 estudiantes (de 3.º a 6.º de Educación Primaria) de 47 centros educativos del Principado de Asturias y 2143 progenitores (1020 padres, 1090 madres, 33 no indicaron su género). La Tabla 1 muestra la distribución por curso y género del alumnado.

Género	3.º curso	4.º curso	5.º curso	6.º curso	Total
Niñas	136 (50,2%)	128 (55,2%)	146 (51,0%)	152 (48,4%)	562 (51,0%)
Niños	134 (49,4%)	103 (44,4%)	140 (49,0%)	161 (51,3%)	538 (48,8%)
Otro	1 (0,4%)	1 (0,4%)	0	1 (0,3%)	3 (0,2%)
Total	271 (24,6%)	232 (21,0%)	286 (25,9%)	314 (28,5%)	1103 (100%)

Tabla 1. Distribución del número (y porcentaje) de estudiantes por género y curso

Las dos dimensiones de la Teoría de la Autodeterminación fueron evaluadas a través de la perspectiva de progenitores y descendientes. En el grupo de progenitores se evaluaron:

- Conductas parentales positivas: calidez, ambiente ordenado y fomento de la autonomía.
- Conductas parentales negativas: rechazo, coerción y caos.
- Metas parentales orientadas al logro de la tarea: éxito, dominio y evitación del fracaso en la tarea.
- Motivación parental.

En el caso de los descendientes se valoraron:

- Percepción del fomento de la autonomía por parte de sus progenitores.
- Percepción del control parental.

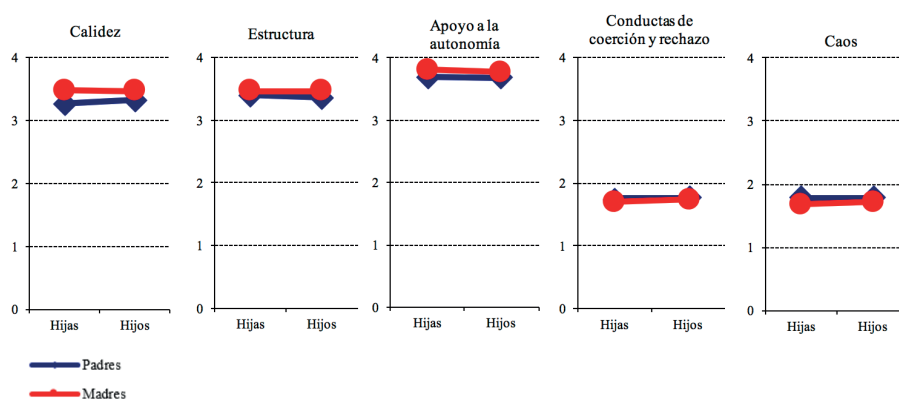
Asimismo, se recogió información sobre tres comportamientos de los menores para ver su relación con los estilos educativos parentales. Estas fueron:

- Conductas prosociales (comportamientos de carácter social y positivo).
- Conductas de inestabilidad emocional.
- Conductas de agresividad física y verbal.

Descripción de las dimensiones parentales según los progenitores

En relación a las dos dimensiones que construyen los estilos educativos parentales (fomento de la autonomía versus control parental; y entorno familiar organizado versus entorno caótico) los resultados muestran que las familias dicen llevar a cabo mayor número de conductas de calidez, establecer entornos donde se describen con claridad las normas así como las consecuencias de no seguirlas y acompañar a sus hijos en el proceso de toma de decisiones. Asimismo, manifiestan con menor frecuencia conductas de rechazo, coerción y caos. El gráfico 1 muestra que no hay grandes diferencias según el género del menor. Sin embargo, en relación al género de los progenitores se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a calidez, estructura, fomento de la autonomía. Así, las madres dicen mostrar patrones de calidez, entornos familiares más estructurados y mayor fomento de la autonomía.

Gráfico 1. Aspectos de los estilos educativos parentales según el género de progenitores e hijos.



Las familias muestran un nivel medio-alto en relación con la motivación por el cuidado de sus hijos e hijas. Considerando los dos tipos de motivación, refieren mayor número de actitudes relacionadas con la motivación autónoma en contraposición con la motivación controlada (gráfico 2). Las familias dicen disfrutar con su parentalidad, siendo ésta una parte importante de su crecimiento personal. Los factores de presión que influyen en su rol como progenitor, bien externos (lo que piensen los demás, demostrar que son buenos progenitores) bien internos (disfrutar haciendo cosas para los hijos, sentirse bien cuando los cuidan...), también se encuentran presentes, pero con un menor peso que la motivación autónoma.

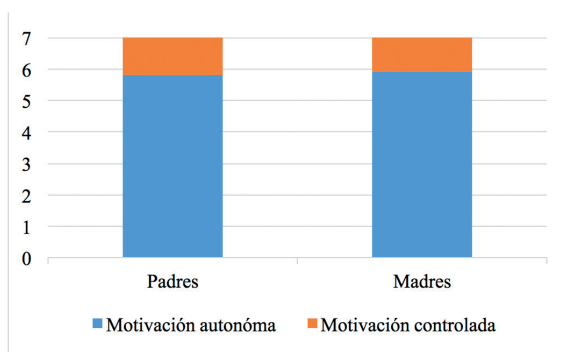


Gráfico 2. Motivación controlada y autónoma según el género de los progenitores.

Percepción de los menores sobre el fomento de la autonomía y el control parental

El estudio de la percepción de los menores muestra datos reveladores (gráfico 3). En primer lugar, manifiestan que sus familias desarrollan mayoritariamente comportamientos que promueven su autonomía, mientras que las conductas de control tienen un alcance minoritario. Cabe resaltar que se encontraron diferencias estadísticamente significativas en relación con el género del menor. Así, las chicas perciben mayor número de conductas de apoyo a la autonomía y menor número de conductas de control parental que los varones.

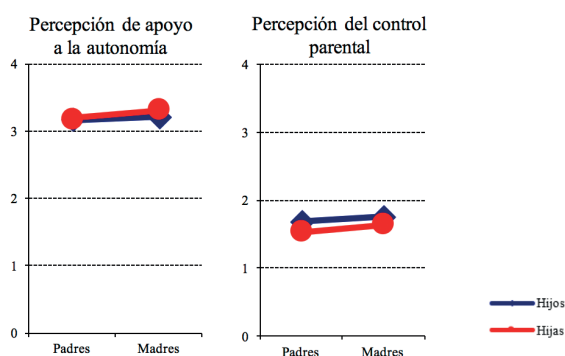
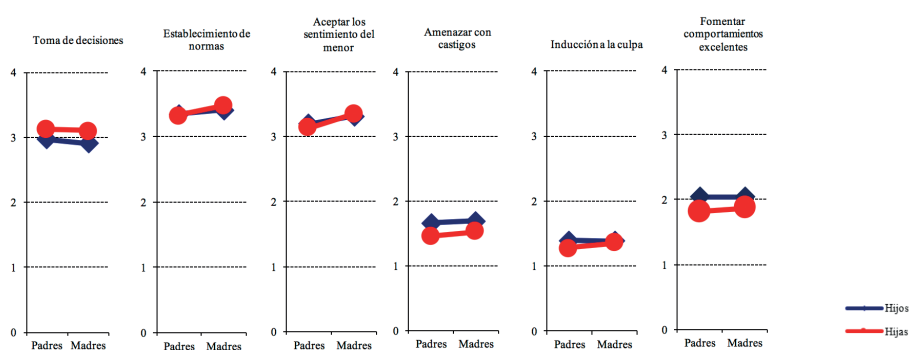


Gráfico 3. Percepción de los menores del apoyo a la autonomía y control parental recibido según el género de los progenitores y sus hijos.

El gráfico 4 muestra en profundidad la primera dimensión: fomento de la autonomía versus control parental. Al igual que en el global de la dimensión, el alumnado participante evalúa de igual manera a sus padres y madres de modo que las diferencias se centran en el género del alumnado y, concretamente, en los subfactores del control parental. Son los niños los que perciben un mayor número de conductas en sus progenitores relacionadas con el control. Los chicos dicen que sus familias les amenazan más frecuentemente con castigarlos, les hacen sentirse culpables cuando hacen algo que no debieran o si no hacen lo que sus progenitores les han pedido. Igualmente, también son los varones los que dicen que sienten que sus progenitores les incitan a ser los mejores en lo que hacen, y también para que estén satisfechos con ellos (con sus padres y madres).

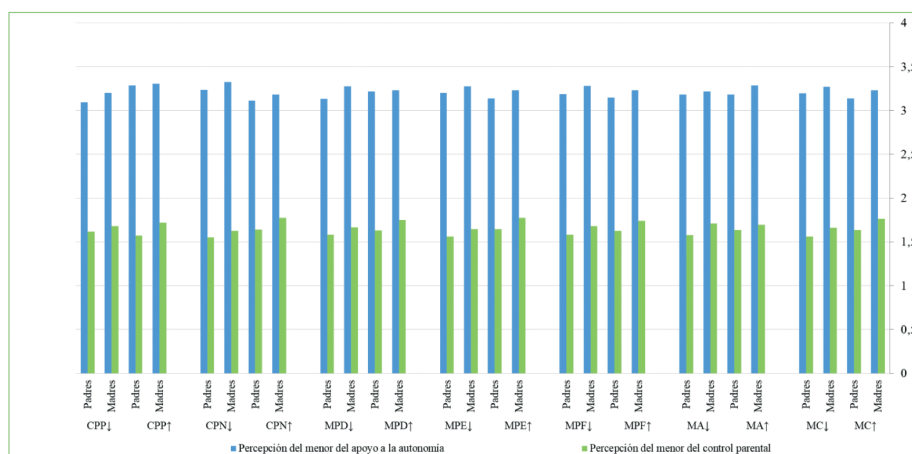
Gráfico 4. Aspectos del apoyo a la autonomía y control parental recibido según el género de progenitores e hijos.



Influencia de los estilos educativos parentales en las conductas prosociales, la inestabilidad emocional y las conductas de agresividad física y verbal

Para comprobar si se producían diferencias entre los estilos educativos parentales y el desarrollo psicosocial de los menores, se crearon dos grupos en cada una de las variables categóricas: progenitores con puntuaciones por debajo o por encima de la media en la primera dimensión (apoyo a la autonomía vs. control parental). En el gráfico 5 se puede observar que el grupo de menores que tiene una mejor percepción de apoyo a la autonomía por parte de sus progenitores es el que tiene padres y madres con mayor número de conductas parentales positivas. Es decir, las familias que empatizan con sus hijos, les escuchan, les dedican tiempo, explican las reglas, cumplen las promesas, les muestran confianza, les animan a que expresen sus sentimientos, etc., son las mejor valoradas. De igual modo, los hijos de aquellos progenitores con un bajo perfil en el estilo educativo coercitivo (represivo o inhibitorio), caótico y de rechazo, y con niveles bajos en motivación controlada, muestran valores altos en la percepción del apoyo a la autonomía por parte de sus padres y madres.

Gráfico 5. Relación entre los estilos educativos parentales, sus metas de logro y motivación con la percepción de los menores del apoyo a la autonomía y control recibido por parte de sus progenitores.



Nota: CPP: conductas parentales positivas (calidez + estructura + apoyo autonomía), CPN: conductas parentales negativas, (rechazo + caos + coerción), MPD: metas parentales orientadas al dominio de la tarea, MPE: metas parentales orientadas al éxito en la tarea, MPF: metas parentales orientadas a la evitación del fracaso, MA: motivación autónoma, MC: motivación controlada.

En relación al control parental, los resultados muestran niveles más altos en la percepción de control en el grupo de estudiantes con madres con estilos educativos basados en el rechazo, caos y coerción; así como con metas parentales más altas, tanto para conseguir éxito en las tareas como para evitar los fracasos en las mismas.

Las hijas e hijos de padres y madres con estilos educativos basados en el cariño, la escucha, la empatía, que fomentan entornos familiares seguros y estables, y bajos niveles de comportamientos coercitivos y de rechazo son los que reportan conductas prosociales, mayor estabilidad emocional y menor número de comportamientos agresivos tanto físicos como verbales (gráfico 6). En relación a las metas parentales no se encuentran claras diferencias; sin embargo, éstas sí se aprecian en relación a la motivación controlada, donde el grupo de menores con mejor nivel de comportamiento prosocial y con menor inestabilidad emocional son quienes tienen progenitoras y progenitores con niveles por encima de la media en la motivación controlada.

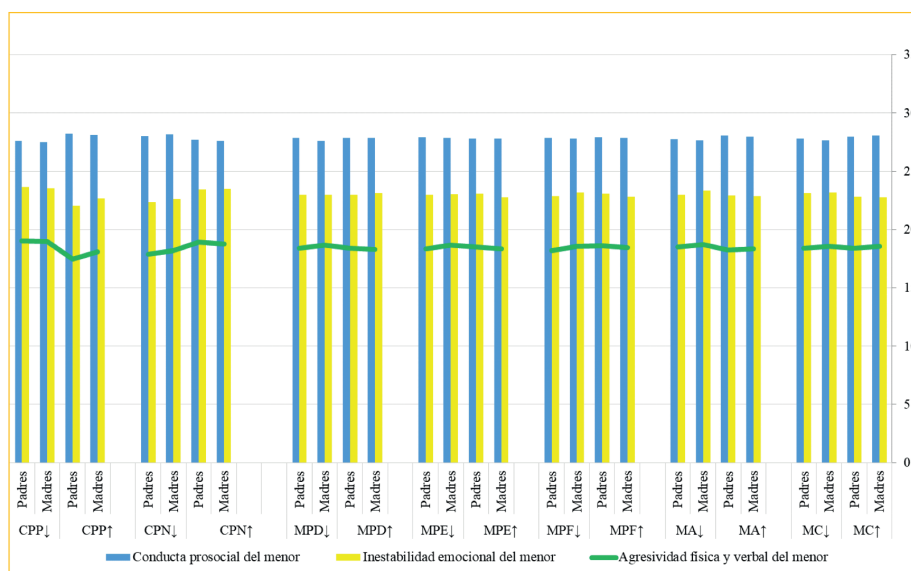


Gráfico 6. Relación entre los estilos educativos parentales, sus metas de logro y motivación con el desarrollo psicosocial de los menores.

Nota: CPP: conductas parentales positivas (calidez + estructura + apoyo autonomía), CPN: conductas parentales negativas, (rechazo + caos + coerción), MPD: metas parentales orientadas al dominio de la tarea, MPE: metas parentales orientadas al éxito en la tarea, MPF: metas parentales orientadas a la evitación del fracaso, MA: motivación autónoma, MC: motivación controlada.

Estos resultados indican la necesidad de poner en marcha programas de intervención familiar preventiva a través de la formación de padres y madres posibilitando entornos estructurados, el fortalecimiento de habilidades para desarrollar la competencia y autoconfianza en las familias, posibilitando formas de crianza afectuosa, consistente, de confianza, y no violentas (Torío et al., 2013).

En resumen...

- ▶ Las familias participantes en el estudio dicen desarrollar conductas para fomentar comportamientos autónomos en sus hijos y presentan bajos niveles de comportamientos coercitivos y de rechazo hacia ellos.
- ▶ No existen diferencias entre padres y madres a la hora desarrollar entornos familiares estructurados y no caóticos, si bien las madres manifiestan mayor número de conductas de afecto que los padres.
- ▶ La motivación que guía la parentalidad se localiza en el placer de seguir aprendiendo de la experiencia, del cuidado de los menores, así como poder satisfacer y lograr el bienestar de sus hijos.
- ▶ Los niños y niñas de entre 8-12 años sienten niveles elevados de apoyo a la autonomía por parte de sus progenitores y perciben niveles bajos de control parental. No obstante, sus respuestas indican niveles ligeramente más altos de control parental por parte de las madres que de los padres.
- ▶ El desarrollo de comportamientos prosociales en los menores se ve favorecido cuando sus progenitores tienen estilos educativos autoritativos, caracterizados por la mayor presencia de conductas de afecto, apoyo y entornos estructurados y seguros, y menor número de conductas coercitivas y de rechazo.
- ▶ La inestabilidad emocional en los menores es más frecuente en entornos familiares caóticos, donde los progenitores no dedican tiempo a sus hijos o sienten como cargas las demandas de sus hijos.
- ▶ Los comportamientos agresivos de los menores, sean físicos o verbales, son más frecuentes en entornos familiares donde hay bajos niveles de afecto y apoyo, poco estructurados y niveles medio-altos de presión, lucha de poder y violencia verbal.

Referencias:

- Assor, A., Roth, G., y Deci, E. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: a self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72(1), 47-88. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00256.x>.
- Brenning, K., Soenens, B., Van Petegem, S., y Vansteenkiste, M. (2015). Perceived maternal autonomy support and early adolescent emotion regulation: a longitudinal study. *Social Development*, 24(3), 561-578. <https://doi.org/10.1111/sode.12107>.
- Calafat, A., García, F., Juan, M., Becoña, E., y Fernández-Hermida, J.R. (2014). Which parenting style is more protective against adolescents' substance use? Evidence within the European context. *Drug and Alcohol Dependence*, 138, 185-192. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2014.02.705>.
- Farkas, M. S., y Grolnick, W. (2010). Examining the components and concomitants of parental structure in the academic domain. *Motivation and Emotion*, 34, 266-279. <https://doi.org/10.1007/s11031-010-9176-7>.
- Fuentes, M., Alarcón, A., García, F., y Gracia, E. (2015). Consumo de alcohol, tabaco, cannabis y otras drogas en la adolescencia: efectos de la familia y peligro del barrio. *Anales de Psicología*, 31(3), 1000-1007. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.183491>.
- García, F., y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 365-384. <https://doi.org/10.1174/021037010792215118>.
- Griffith, S., y Grolnick, W. (2014). Parenting in Caribbean families: a look at parental control, structure and autonomy support. *Journal of Black Psychology*, 40(2), 166-190. <https://doi.org/10.1177/0095798412475085>.
- Grolnick, W., Raftery-Helmer, J., Marbell, K., Flamm, E., Cardemil, E., y Sánchez, M. (2014). Parental provision of structure: implementation and correlates in three domains. *Merrill-Palmer Quarterly*, 60(3), 355-384. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.60.3.0355>.
- Grolnick, W., Raftery-Helmer, J., Flamm, E., Marbell, K., y Cardemil, E. (2015). Parental provision of academic structure and the transition to middle school. *Journal of Research on Adolescence*, 25(4), 668-684. <https://doi.org/10.1111/jora.12161>.
- Inda-Caro, M., Rodríguez-Menéndez, C., Fernández-García, C.-M., y Viñuela-Hernández, M.-P. (2020). Rol de las Metas Parentales Orientadas al Logro de la Tarea en el Autoconcepto de Estudiantes Universitarios. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 3(56), 143-158. <https://doi.org/10.21865/RIDEP56.3.11>.
- Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., y Landry, R. (2005). A longitudinal study of relationship of maternal autonomy support to children's adjustment and achievement in school. *Journal of Personality*, 73(5), 1215-1235. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00347.x>.
- Jungert, T., Landry, R., Joussemet, M., Mageaus, G., Gingras, I., y Koestner, R. (2014). Autonomous and Controlled Motivation for Parenting: Associations with Parent and Child Outcomes. *Journal of Child Family Studies*, 24, 1932-1942. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9993-5>.
- Landry, R., Whipple, N., Mageau, G., Joussemet, M., Koestner, R., Didio, L., Gingras, I., Bernier, A., y Haga, S. (2008). Trust in organismic development, autonomy support, and adaptation among mothers and their children. *Motivation and Emotion*, 32, 173-188. <https://doi.org/10.1007/s11031-008-9092-2>.
- Mageau, G., Bureau, J., Ranger, F., Allen, M.-P., y Soenens, B. (2016). The role of parental achievement goals in predicting autonomy-supportive and controlling parenting. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 1702-1711. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0341-1>.
- Martínez, I., García, J. F., y Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100, 731-745. <https://doi.org/10.2466/PRO.100.3.731-745>.
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C., Ryan, R., y Deci, E. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: comparing conditional positive regard, conditional negative regard and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology*, 45(4), 1119-1142. <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., 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. *Child Development Perspectives*, 9(1), 44-49. <https://doi.org/10.1111/cdep.12103>.
- Torío, S., Peña, J. V., Rodríguez, C., Fernández, C. M., Molina, S., Hernández, J. e Inda, M.M. (2013). *Construir lo cotidiano: un programa de educación parental*. Octaedro.
- Villalobos, J.A., Cruz, A.V., y Sánchez, P.R. (2004). Estilos parentales y desarrollo psicosocial en estudiantes de Bachillerato. *Revista Mexicana de Psicología*, 21(2), 119-129.

Edita: Consejería de Educación del Gobierno del Principado de Asturias. Dirección General de Ordenación, Evaluación y Equidad Educativa. Servicio de Ordenación Académica y Evaluación Educativa

Autoría: Grupo ASOCED. Torío-López, Susana (IP), Fernández-García, Carmen-María, García-Pérez, Omar, Inda-Caro, Mercedes, Martínez-García, María-Lindsay, Rivoir, María-Elena, Rodríguez-Álvarez, Marcos, Rodríguez-Menéndez, María del Carmen, Viñuela-Hernández, María-Paulina. Universidad de Oviedo. <https://asoced.grupos.uniovi.es/>

D. Legal: AS-0325-2022