

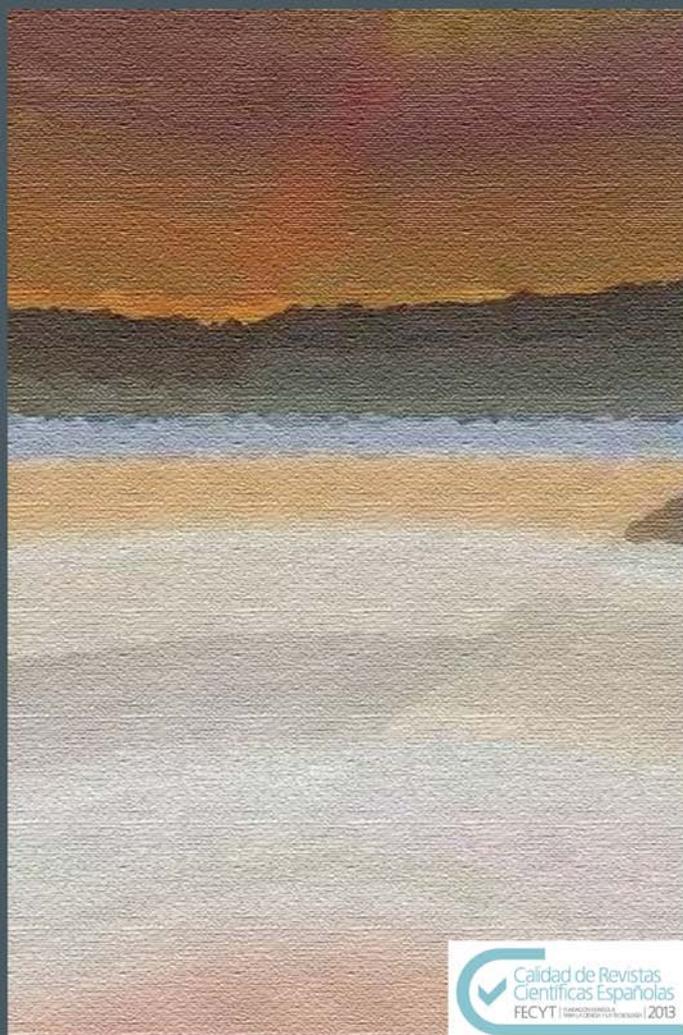
revista de
eEDUCACIÓN
Nº 370 OCTUBRE-DICIEMBRE 2015



Autonomía: las voces de madres y padres

Autonomy: parents speak out

María-Angeles de la Caba-Collado
Rafael López-Atxurra



Autonomía: las voces de madres y padres¹

Autonomy: parents speak out

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-370-301

María-Angeles de la Caba-Collado

Rafael López-Atxurra

Universidad del País Vasco

Resumen

El debate entre los planteamientos que subrayan la toma de decisiones y los que destacan dimensiones sociorelacionales ha enriquecido el concepto de autonomía, aportando, asimismo, elementos de reflexión en la investigación de estrategias educativas para potenciarla. En este marco de preocupaciones, el objetivo de este trabajo fue tanto explorar concepciones sobre autonomía y estrategias educativas, en 261 madres y padres con hijas e hijos entre 10 y 14 años, como analizar diferencias significativas, en función del nivel de estudios, el género y la edad de sus hijos. El diseño fue descriptivo, transversal y mixto. Los datos se analizaron con el programa ATLAS-ti, utilizando una metodología cualitativa, con un proceso inductivo de análisis de contenido textual. Posteriormente, se analizaron el peso y significatividad de las dimensiones halladas, calculando porcentajes y chi cuadrados. Los resultados mostraron una concepción de autonomía orientada, sobre todo, al desarrollo de hábitos personales de cuidado de uno mismo y de las cosas propias, pero también a las responsabilidades en el ámbito familiar y escolar. Tuvieron una presencia menor aprender a pensar y las dimensiones sociorelacionales (actuación cívica, cuidado de otros, etc), siendo marginal lo emocional o el uso de recursos tecnológicos. Dar oportunidades de hacer tareas y enseñar lo que está bien fueron las

⁽¹⁾ Agradecimientos: Este trabajo es parte del proyecto de investigación «Autonomía, buenos tratos y educación para la ciudadanía desde la perspectiva de género» (EDU2008-01478/EDUC) de la convocatoria estatal de ayudas a proyectos de I+D+I. También cuenta con una subvención del Gobierno vasco para grupos de investigación (IT 427-10). Este trabajo ha sido fruto de la colaboración de las madres y padres de centros de la Comunidad Autónoma Vasca. Asimismo, su desarrollo ha sido posible gracias a la generosa atención prestada por la profesora M. Pau Sandin y a sus valiosas orientaciones sobre el software cualitativo utilizado en este trabajo.

estrategias con más peso, mientras que poner límites y controlar aparecieron poco, al tiempo que el apoyo, a menudo, se orienta a premiar lo que se hace bien y dar consejos, frente a otras estrategias señaladas por la literatura psicopedagógica (estimular, feed-back positivo). Se encontró una mayor consideración de las estrategias de control en secundaria, así como una menor expectativa de contribución en las tareas de la casa. También se encontraron diferencias significativas por género y nivel de estudios tanto en concepción de autonomía como en estrategias educativas.

Palabras clave: autonomía personal, autonomía social, concepciones de los padres, responsabilidad, toma de decisiones, alumnos de primaria, alumnos de secundaria, estrategias educativas, educación en la vida familiar

Abstract

The debate between approaches that highlight decision-making and those that underscore social-relational dimensions has enriched the concept of autonomy, opening up new avenues of reflection and strengthening the field of research into educational strategies. In this context, the aim of this study was to explore conceptions of autonomy and parenting strategies in 272 parents with children aged between 10 and 14, and to analyze significant differences in accordance with their educational level, sex and their children's age. The design was descriptive, cross-sectional and mixed. The data were analyzed with the ATLAS-ti program, using a qualitative methodology with an inductive textual content analysis process. Next, the weight and significance of the dimensions found were analyzed, percentages and chi-squared values were calculated. The results revealed a conception of autonomy that is mainly oriented towards the development of personal habits aimed at taking care of oneself and one's things, but which also included the assumption of responsibilities in the family and school contexts. Also present, although to a much lesser extent, were learning to think and the social-relational dimensions (civic action, care of others, etc.), with emotional aspects and the use of technological resources being only marginally considered.

Giving children the opportunity to perform tasks and teaching them right from wrong were the strategies found to have most weight, while setting limits and controlling had less. Support was often oriented towards rewarding them when they did something well and giving advice, as opposed to other strategies outlined in psycho-pedagogic literature (stimulation, positive feed-back, etc.). Parents of secondary school children were observed to attach greater importance to control strategies, while lower expectations were found in relation to children helping out at home. Significant differences were also found in relation to both the conception of autonomy and parenting strategies in accordance with parents' sex and educational level.

Key words: personal autonomy, social autonomy, parent attitudes, responsibility, decision making, elementary school students, secondary school students, educational strategies, family life education

Introducción

Hacia un concepto integrador de autonomía

La concepción de autonomía, entendida como capacidad para ser independiente y autogobernarse, ha tenido una amplia fundamentación en la cultura occidental de los últimos doscientos años, profundamente arraigada en las ideas de Kant y las posteriores contribuciones humanistas y románticas que han conformado la tradición democrática liberal (Pitt, 2010; Warnick, 2012). Desde esta perspectiva, se ha hecho hincapié en la autonomía como capacidad para elegir y dirigir las propias acciones en los ámbitos conductual, cognitivo y emocional.

Sin embargo, autonomía no es solo independencia, para hacer aquello que uno quiere. En este sentido, la teoría de la autodeterminación (Chen, Vansteenkiste, Beyers, Soenens y Van Petegen, 2013; Ryan y Deci, 2006), ha desplazado el núcleo del debate hacia la forma en que se toman las propias decisiones, en base a valores personales. De esta manera, cobra interés la autonomía como capacidad de actuar conforme a principios sin someterse a presiones externas, como la presión de grupo, o internas, como la evitación de sentimientos de culpa, vergüenza o ansiedad (Radel, Pelletier y Sarrazin, 2013).

Por otro lado, la autonomía es también sensibilidad y capacidad de conexión, no siendo indiferente hacia las consecuencias de lo que se decide sobre los otros, como muestran los estudios transculturales (Beyers, Goossens, Vansant y Moors, 2003; Kagitçibasi, 2007; Karreman y Bekker, 2012; Yeh, Bedford y Yang, 2009). Teniendo en cuenta este marco algunos autores (Keller, 2012) hacen especial hincapié en la autonomía como capacidad para actuar de forma autocontrolada con respecto al cumplimiento de obligaciones y responsabilidades, por ejemplo, la contribución en las tareas familiares. Finalmente, otros trabajos destacan la importancia del control flexible, reivindicando dimensiones más olvidadas, como la creatividad, la espontaneidad y el ocio (Aviran y Yonah, 2004).

En esta investigación adoptamos una perspectiva integradora y multidimensional. Entendemos que la autonomía implica capacidad para autogestionarse, de acuerdo a lo que se piensa y siente, pero también consideración hacia los otros, asumiendo responsabilidades personales, interpersonales y sociales.

El debate sobre las estrategias que potencian la autonomía

La autonomía se aprende si se vive y se practica, en la medida en que se ofrecen oportunidades para pensar por uno mismo, gestionarse, ser responsable, colaborar y buscar soluciones a los problemas. En este sentido, hay una cierta unanimidad en que ser autónomo requiere tener posibilidades de tomar decisiones en contextos variados (Aviran y Assor, 2010; Marbell y Grolnick, 2013). Asimismo, se destaca el papel de la práctica en generar hábitos autónomos, es decir conductas cotidianas que se realizan sin control externo (Comellas, 2001), o la importancia de dar responsabilidades, que implica permitir el ejercicio de derechos de forma gradual (Haase, Silbereisen y Reitzle, 2008) y observar el comportamiento antes de conceder más libertad (Wang, Chan y Lin, 2012).

Las llamadas estrategias de apoyo positivo a la autonomía, tales como dar pautas y modelos, proporcionar feed back, describiendo las cosas que se hacen bien, o reforzar el esfuerzo (Furtak y Kunter, 2012) no son tampoco objeto de controversia. Asimismo, se concede gran importancia al diálogo, explicando las razones de lo que se pide, empatizando, reconociendo y aceptando distintos puntos de vista, incluso cuando conllevan expresiones de afecto negativo (Hoffmans-Gosset, 2000). El apoyo también se plantea como implicación en lo escolar y personal, interesándose por lo que les sucede a los hijos en la escuela y ofreciendo actividades estimulantes intelectualmente (Grolnick, Kurowski, Dunlap y Hevey, 2000).

El debate se centra en torno al papel de los límites y el control. Por un lado, el uso de estrategias coercitivas, ya sean de tipo físico (amenazas, castigos) o psicológico (inducción de culpa, cariño condicionado al cumplimiento de expectativas), tiene efectos negativos sobre la autonomía (Froiland, 2011). Igualmente sucede con una comunicación basada en imperativos y ordenes, con pocas posibilidades de razonamiento, expresión o elección. Por otro lado, la investigación ha puesto de relieve que apoyar no debe confundirse con permisividad y que el control es necesario, proporcionando límites de referencia, con expectativas, reglas y consecuencias claras, que ofrezcan seguridad para aprender a regular las emociones y el comportamiento (Savard, Joussemet, Pelletier y Mageau, 2013; Soenens et ál, 2007). Un marco estructurado de límites no es incompatible con el apoyo (Chua, Wong y Koestner, 2014) y favorece la autonomía cuando se utilizan las estrategias de control con empatía y diálogo (Nie y Lau 2009).

Por último, algunos autores señalan la importancia de potenciar el control flexible, que se define como la capacidad de regular desde estados de control total, con fuertes niveles de autorregulación, a estados de no control, donde prevalece el fluir, la espontaneidad y la creatividad en el desarrollo de actividades gratificantes para el bienestar personal. Desde el punto de vista de las estrategias educativas conlleva favorecer una amplia gama de experiencias que brinden oportunidad de autoconocimiento con espacios y tiempos para actividades libres no dirigidas (Aviran y Yonah, 2004).

La edad y el género en el desarrollo de la autonomía.

Existen trabajos sobre diferencias de género y edad en autonomía, que ponen de manifiesto más motivación y autorregulación (excepto en ansiedad) en las chicas (Vansteenkiste et. ál, 2012) y que sugieren que la transición a la escuela secundaria está asociada a cambios negativos, aunque con mucha variabilidad (Gromlick et ál., 2000). Sin embargo, falta un marco sólido para comprender las diferencias de edad (Daddis y Smetana, 2005). Asimismo, se ha estudiado, con resultados no siempre coincidentes, el papel de estas variables en la percepción del apoyo parental (Inguglia, Inguglia, Liga, Lo Cocco y Lo Cricchio, 2014).

Objetivos y Método

Objetivos

El estudio de la autonomía desde el punto de vista de las madres y los padres requiere ser abordado a la luz de los avances y debates en torno a dicha temática en la investigación psicopedagógica. Es especialmente relevante si se tiene en cuenta el papel que tienen estos agentes educativos en el desarrollo de la autonomía de sus hijos e hijas. El propósito del trabajo que aquí se presenta fue explorar su perspectiva con tres objetivos concretos.

- Delimitar, desde una perspectiva fundamentalmente cualitativa e inductiva, las dimensiones que configuran tanto la concepción de

autonomía como las estrategias educativas que, según la perspectiva parental, son más importantes para favorecerla.

- Analizar el peso de las dimensiones extraídas, en función de variables sociodemográficas de madres y padres (género, nivel de estudios) y de la edad de sus hijos, analizando posibles diferencias significativas.
- Contrastar la perspectiva parental con los planteamientos de la investigación psicopedagógica sobre autonomía, para establecer posibles nexos y lagunas.

Contexto, procedimiento e instrumento

El presente estudio forma parte de un trabajo de investigación e intervención educativa sobre “autonomía y buenos tratos”, que se llevó a cabo en la Comunidad Autónoma Vasca, con la participación de alumnado, familias y profesorado. Se procedió, en primer lugar, a enviar una carta para la dirección y otra para el AMPA a 200 centros públicos y concertados. Después, entre los 25 centros que mostraron interés en el proyecto se eligieron 12, de acuerdo a criterios de muestreo intencional, con el que se pretendió tener una tipología variada. Por lo que respecta a su ubicación, cuatro se localizaban en poblaciones de más de 100.000 habitantes; tres, en poblaciones de entre 10.000 y 100.000; y cinco, en núcleos pequeños de menos de 10.000 habitantes. En cuanto al contexto socioeconómico, la mayoría de los centros acogían a estudiantes de familias de clase media y solo dos tenían un amplio porcentaje de población inmigrante y de clase baja. Después de seleccionar los centros, el equipo investigador se ocupó de pasar las pruebas al alumnado y de entregarles en sobre cerrado varios cuestionarios para las madres y los padres, con el objeto de que volvieran a traerlos, en un plazo de quince días. El instrumento fundamental para la recogida y análisis de los datos que se presentan en este trabajo fue un cuestionario abierto. Se recogieron datos de identificación de madres y padres, tales como el género y el nivel de estudios, así como el género y edad de los hijos. En el cuestionario se plantearon, básicamente, dos cuestiones. Por un lado, se les preguntó, “teniendo en cuenta la edad del hijo o hija que le ha llevado el cuestionario, cuáles son los comportamientos que desde su punto de vista deberían tener las chicas y chicos de esa edad para

considerar que son autónomos”, y, por otro lado, “cuáles son las estrategias educativas que desde su punto de vista se deberían utilizar para favorecer la autonomía de las chicas y los chicos. Lo que tienen que hacer las madres y los padres para favorecer la autonomía es...”

Participantes

Todas las madres y los padres a los que se solicitó información tenían una hija o hijo de entre 10 y 14 años, que estaba estudiando en el último ciclo de Educación Primaria (quinto o sexto) o en los dos primeros cursos de Secundaria. Del total de 671 madres y padres, con edades comprendidas entre 29 y 59 años ($M = 44,25$ y $DT = 4,56$) que tomaron parte en la investigación tan solo se tuvieron en cuenta los datos de las 261 personas que aportaron datos sobre concepciones y estrategias de autonomía. Entregaron más cuestionarios abiertos de autonomía quienes tenían algún hijo o hija haciendo Primaria (171) que Secundaria (90) y lo cumplimentaron más madres (177) que padres (60), a pesar de que se entregaron el mismo número, y el resto no precisaron el género. Se identificaron más los de estudios superiores (98), que los de medios (73) o primarios (26), mientras que fueron bastantes los que no indicaron su nivel de estudios (64).

Diseño

El diseño utilizado en este trabajo fue descriptivo, transversal y mixto, en dos fases, con un enfoque metodológico fundamentalmente cualitativo pero también cuantitativo, (Collins, Onwuegbuzie y Jiao, 2006). Los diseños mixtos de este tipo, sobre todo, cuando se usan muestras que no son demasiado reducidas permiten hacer análisis más sólidos (Tashakkori y Teddlie, 2002) y fue la razón fundamental para su elección. Se utilizó la metodología cualitativa para explorar las ideas, sobre concepciones y estrategias orientadas a la autonomía, de madres y padres extrayendo, mediante un proceso inductivo de análisis de contenido textual muy exhaustivo, categorías y dimensiones para el análisis. Posteriormente, el trabajo cualitativo se complementó con análisis cuantitativos, con el propósito de analizar el peso y significatividad de las dimensiones obtenidas.

Codificación y cuantificación de los datos

El proceso de análisis del contenido de las respuestas, así como su codificación, se llevó a cabo mediante una priorización de la metodología inductiva en la construcción de categorías (Boyatzis, 1998). Se pretendió, siguiendo el enfoque de la teoría fundamentada constructivista (Charmaz, 2000; Sandin, 2003; Strauss y Corbin, 1990), que fueran los datos aportados por madres y padres los que guiaran el proceso de codificación, incluyendo un número variado de voces y experiencias, aunque sin renunciar a su contraste con el debate teórico (Demerath, 2006).

Tres son los elementos a considerar en el proceso cualitativo llevado a cabo. Primero, se hizo análisis textual del contenido. Para ello se definieron categorías sencillas que reflejaban, en su denominación, lo más literalmente posible, las expresiones utilizadas por madres y padres, sin hacer inferencias y sin excluir ninguna idea. Este análisis textual, línea a línea, es especialmente adecuado para la codificación de las respuestas a cuestionarios con preguntas abiertas (Ryan y Bernard, 2000) y consiste en la asociación del código a una frase capaz de recoger su significado, parafraseando lo que las y los participantes aportan.

Después, se procedió a la elaboración del listado de códigos y su agrupación, de acuerdo a criterios temáticos, con el fin de delimitar categorías o dimensiones más amplias, consideradas importantes para la autonomía de las hijas e hijos (por ejemplo, ser responsable). Finalmente, se elaboraron familias de documentos para contrastar, así, las concepciones, en función de las variables de investigación (etapa de estudio de los hijos, así como género y nivel de estudios de madres y padres). En todo este proceso se utilizó el potencial del software ATLAS-ti.

En la segunda fase del trabajo, se establecieron los porcentajes para todas y cada una de las dimensiones extraídas y se calcularon los chi cuadrados para analizar las posibles diferencias estadísticamente significativas entre porcentajes, excepto en aquellos casos en que no se cumplían los requisitos para la comparación.

Resultados

Dimensiones de autonomía

FIGURA I. Dimensiones en la concepción de autonomía de madres y padres



La responsabilidad emergió como un elemento central de autonomía, en comparación con las dimensiones cognitivo-conductuales, sociorelacionales y emocionales.

El ámbito familiar apareció de forma destacada. Por una parte, en el cuidado de las cosas personales se incluyen tareas sobre la habitación (hacer la cama, ordenar y recoger, mantener la limpieza), la ropa (buscarla en el armario, sacarla, colgarla, echarla a lavar, organizarla, ...) o la mochila (prepararla para la escuela, el deporte, la excursión, vaciarla). En algunos casos se citaron otras tareas, como “entrar en casa con su llave” (P143:11) o “dar comida a su mascota” (P161:16). Por otro lado, madres y padres insistieron en responsabilidades que facilitan la convivencia doméstica, poniendo el énfasis en “pequeñas tareas”, “fáciles”, “sencillas” o “muy básicas”, que se agrupan en cuatro ámbitos:

- responsabilidades vinculadas a la cocina, como “poner y recoger la mesa o ayudar a cocinar ciertos alimentos” (P162:11), “saber usar el microondas” (P112:25), “meter su plato en el lavavajillas” (P30:11).
- saber hacer recados pequeños, cerca de casa (“hacer las compras básicas”, P137:10), que en algunos casos se concreta en la compra del pan o del periódico.

- ordenar y limpiar (“dejar ordenado el baño después de usarlo, dejar las cosas en su sitio y hacer la limpieza de la casa, como pasar la escoba o pasar la aspiradora” -PS62:9-, “limpiar todo lo que manchen y recoger las cosas que han utilizado” -P58:3-)
- utilizar responsablemente la luz y el agua o separar la basura y reciclar, que, en algún caso va unido a ser “consciente sobre los consumos” (P184:9).

Las responsabilidades de autocuidado personal se agruparon en tres grandes bloques. Por un lado, están los hábitos de limpieza (“preocuparse de su aseo personal” -P86:8-, -PS127:1-, “responsabilizarse de su higiene” -P171:5-), con acciones concretas como “ ducharse”, “lavarse los dientes”, “peinarse” o “cambiarse de ropa” (P66:5). Por otro lado, se menciona el cuidado del vestuario: “tener responsabilidad sobre su ropa” (P203:6), “preparar la ropa del día siguiente” (P49:7), “saber vestirse adecuadamente según el tiempo y la actividad” (P162:8). Finalmente, la alimentación tuvo un cierto protagonismo, con referencias mayoritarias a preparar el desayuno o merienda, mientras que se citan menos la comida (“saber preparar algunas comidas sencillas” -PS 28:7-, “calentar la comida” -PS24:9-) y la cena. Al saber hacer por uno mismo, se añade, de forma excepcional, la calidad (“comer bien” -P144:16-) o la autorregulación, siguiendo un plan de dieta (“aceptar las recomendaciones en la dieta y seguirlas lo más posible” -P90:13-).

La responsabilidad en las tareas escolares apareció de forma genérica (“llevar de forma responsable las tareas escolares”, -P21:4-), subrayando ciertas actitudes para hacer la tarea por uno mismo (“preocuparse de lo que tienen que estudiar” -P20:1-, tener “hábito de trabajo y estudio” -P127:3-, “estudiar solos” -PS69:2-), que no impide una “mínima supervisión” (P136:4). Otros rasgos de autonomía fueron organizar los deberes (“realizar las tareas escolares con normas -plan de estudios-“ -P35:2-; “hacer las tareas escolares al llegar a casa inmediatamente” -P39:4-) y, con presencia anecdótica, el cuidado del material escolar (“cuidar sus libros y demás objetos escolares” -PS 61:3-).

La gestión del tiempo y el dinero fue otro de los aspectos vertebradores de la concepción de autonomía. Destacó organizarse y planificar el propio tiempo: “responsabilizarse de sus actividades, horarios,...” (P27:6-), “despertarse y levantarse solos” (P176:14), “organizar su tiempo libre y su tiempo de estudio” (P141:2),

“responsabilizarse de sus horarios –autobús, deporte, música–” (PS 81:3), “preparación de lo que necesita para las actividades de los próximos días” (P3:5). Algunos valoraron ser puntual (“llegar a casa en la hora señalada” -P3:4-). Otros señalaron que los referentes horarios están establecidos por ellos y que los hijos e hijas los deben conocer, aceptar y cumplir, en tanto que son claves para el funcionamiento familiar. Por último, algunos hicieron referencia a afrontar el tiempo libre personal con iniciativa y capacidad de disfrute (“saber jugar o entretenerse solos en los ratos libres” -P90:5-), incluso al margen de las pantallas y las nuevas tecnologías (“saber entretenerse sólo, sin pantallas, aunque solo sea algunas veces” -P156:7-) La gestión del dinero apareció mucho menos citada, centrándose en los ingresos, que se refiere no solo a lo monetario (“gestionar su paga”, -PS 144:9-), sino también a otro tipo de recursos como la tarjeta bus o el saldo del móvil. En algún caso aislado se mencionó el control del gasto, como forma de administración, mediante la utilización correcta del teléfono o “el ahorro de dinero” (P49:5).

Tomar decisiones implica “que sepan en todo momento lo que quieren” (P87:4) y “decidir de modo individual las opciones propias, sin ayuda de nadie, ante las situaciones diferentes que se le ofrecen” (P157:3). El campo de decisión gira sobre elementos materiales, como elegir ropa o comida, pero también sobre estudios, actividades extraescolares o amistades. Entre las condiciones se destacó que sean “pequeñas decisiones” (P23:8), atendiendo a las circunstancias de la edad (“saber o intentar tomar decisiones solos -acordes con su edad-” -P107:5-) y graduales (“capacidad de decidir más” -P40:3-). En cuanto a la calidad de las decisiones, algunos aludieron a decidir de forma reflexiva (“saber tomar decisiones pensadas” -P122:2-). La capacidad de iniciativa apenas fue mencionada o aparecía de forma genérica. De modo aislado, se precisó algún campo concreto (“que tengan iniciativas de ocio” -P166:7-) o se subrayó su importancia en el proceso vital (“mayor iniciativa para proseguir su camino” -P125:5-).

La independencia fue descrita como hacer las cosas conforme a los propios criterios (“valerse por sí mismos con un comportamiento adecuado a su edad” -P44:1-, “que tengan su propia identidad y criterio -P79:3-, “actuar según crean sin ser esclavos de las críticas ajenas” -P8:3-). El grado de actuación independiente implica “no pedir tanta ayuda que luego no sepan afrontar los problemas solos (P165:5) y se refleja en lo cotidiano (“poder ser capaces de hacer las cosas básicas del día” -P142:5-

). Es un proceso gradual (“ir separándose progresivamente de la familia –padres– en lugar, espacio/tiempo/actividades”, P199:9). Saber estar solo sin los padres es una forma de desenvolverse por sí mismos (“quedarse solos en casa unas horas” -P23:10-).

La planificación fue una de las competencias citadas, destacando la destreza cognitiva de “analizar lo que tienen que hacer”, que algunos concretaron en “aprender a planificar mediante el uso de la agenda” (P219:6) y “distinguir entre lo que quiero y puedo hacer” (P94:4). Asimismo, algunos incidieron sobre aspectos de calidad y mejora, mencionando la importancia de saber “valorar los resultados” (P219:8) o de que la organización esté al servicio de la buena ejecución de la tarea.

Finalmente, madres y padres citaron aspectos relacionales y sociales, tales como el respeto interpersonal y relacionarse con los amigos. La comunicación la mencionaron, fundamentalmente, las madres y quienes tienen estudios superiores. Sin embargo, otros aspectos relevantes como la ayuda-cooperación y, el cuidado de persona, apenas se citaron. Las pocas referencias a la autonomía emocional se orientaron a la autoestima y a la expresión emocional, si bien hay que subrayar su aspecto marginal en el conjunto de dimensiones de autonomía analizados.

Estrategias educativas para favorecer la autonomía

Dar oportunidades para hacer tareas cotidianas fue la estrategia para favorecer autonomía de las hijas y los hijos con mayor presencia, seguida de las estrategias de enseñar-explicar. El resto se citan con menor frecuencia y se han agrupado en torno a ocho categorías.

FIGURA II. Estrategias para favorecer la autonomía



En la inmensa mayoría de los casos madres y padres subrayaron la importancia de facilitar quehaceres, con formulaciones genéricas que hacen alusión a “tener ciertas tareas propias para ellos y ellas” (S114:1), “dar responsabilidades concretas” (P117:12), “en la medida de sus capacidades” (S 97:1) y “adecuadas a su edad” (P90:23). El contexto escolar apareció tanto en primaria como en secundaria como fuente de atribución de tareas, mientras que otros marcos de responsabilidad en las tareas domésticas cotidianas solo en primaria y de forma casi anecdótica. El escenario social (“impulsar a la participación en grupos culturales locales” -P42: 27-) solo fue citado por una persona. Unos pocos destacaron que la autonomía se aprende “no haciéndoles todo” (P 114:10), dejando que “elaboren aquello de lo que son capaces” (S37:3) y “permitiéndoles que se equivoquen” (P173:22), evitando las actitudes sobreprotectoras (“no proteger tanto en casa” -P31:15-, “no estar encima de ellos” -P 57:13-). En una línea parecida, hubo algunas respuestas incidiendo la importancia de dejarles trabajar solos, lo cual supone “fomentar el trabajo personal” (S 20:1) y “evitar colaborar en exceso en sus trabajos” (S108:2).

Enseñar o explicar fue, después de dar oportunidades de hacer tareas, la otra estrategia educativa más mencionada. Tuvo un importante componente de comunicación, que incide sobre “hablar más con ellos” (P104:16), “hablarles de cómo comportarse como persona” (P47:10), “respetar sus opiniones” (P3:21), “dar cauces para plantear preocupaciones y problemas” (P16:13) o “enseñarles lo necesario para que puedan cuidar de si mismos” (P135:11). Los valores constituyeron un elemento básico, haciendo referencia a “enseñar lo bueno y lo malo” (S2: 6), “educar en el respeto” (P138: 8) a uno mismo y a los demás o “darles el mismo trato a todos, sean chicos o chicas” (S127:1).

En relación con impulsar la capacidad de pensar por uno mismo se destacaron un conjunto de actuaciones educativas. El papel de madres y padres consistiría en ayudarles a pensar antes de actuar o planificar, de modo que “regulen su actividad, deberes, trabajos” (P23:16) y “animarles a tomar iniciativas” (P163:16), dejándoles elegir (ropa, amistades). Se trataría de “promover ocasiones en las que deban aprender a tomar decisiones importantes en sus tareas, para que aprendan a valorar resultados dependiendo de lo que decidan” (S 55:2) o “mandarles tareas nuevas y permitir que se equivoquen” (S31:1). Asimismo, algunos pusieron el acento en saber resolver conflictos y que “nunca se facilite rápidamente soluciones a sus problemas. Dejarlos pensar” (P112:36).

El uso de lo positivo se puso de manifiesto en varias estrategias. Por un lado, la mayor parte de las veces madres y padres hacen referencia a

estrategias de premiar, elogiar y alabar que, en la literatura psicopedagógica se conocen como de refuerzo positivo. En este sentido, se destaca el papel de premiarles cuando lo hacen bien, es decir “felicitarles por el trabajo bien hecho” (P173:21) y “valorar positivamente los éxitos” (S22:1). Por otro lado, hubo un menor número de menciones englobadas en las llamadas estrategias de estimulación, en concreto en torno a la importancia de los pequeños pasos y el “escalonar tareas y cada vez pedirles conseguir un peldaño más, animando los logros” (P86:12). En esta misma línea de estimulación, hubo alguna mención aislada a que “el esfuerzo es necesario” (S34), valorando la necesidad de “animar cuando un niño se esfuerza” (S54:3) y subrayando que los errores no tienen importancia porque con ellos se puede aprender.

Crear un buen clima familiar tuvo un lugar relevante de cara a la autonomía, desde la perspectiva de madres y padres. Requiere ofrecer un “ambiente agradable” (P7:9), con “un espacio y entorno adecuados” (P120:16) en el ámbito material, pero también “transmitir seguridad” (P13:5) y generar una buena relación, demostrándoles el cariño, teniendo paciencia, dejándoles márgenes de tiempo y libertad, sin decirles que no a todo. Un núcleo considerable se centró en la necesidad de dar y mostrar confianza para que aprendan autonomía y desarrollen la autoestima.

Ayudar, aconsejar y dar pautas fueron tres estrategias que madres y padres mencionaron y que la literatura considera como estrategias de apoyo. La ayuda se materializa en que “los padres siempre tienen que estar cerca pero teniendo claro que los pasos los deben dar los hijos” (P2:14) y apoyarles cuando necesitan, especialmente “en las dificultades” (P7:11). “Aconsejarles en su vida cotidiana” (P 122:9), “ofrecerles recursos para que sepan cómo pueden comportarse ante diferentes situaciones” (P145:13) o “crearles situaciones y ver cómo se desenvuelven en ellas para aconsejarles sobre lo que han visto bien o mal” (P 48: 13) ilustran el papel de la orientación entre las estrategias educativas de madres y padres. Finalmente, se destaca “marcar pautas” (P 130:7), “actuar como guías” (S 40:1) o “facilitarles los instrumentos para que aprendan con un buen modelo” (P 152:15).

En torno al control aparecieron varias estrategias. En esta línea, destacó la supervisión de las tareas, que implica “dejarles hacer las cosas bajo control” (P87:8), “imaginar y crear situaciones para que el niño responda y evaluarlo” (S53:), “vigilándoles al principio” (P176:17) y “chequear el cumplimiento” (S5:2). Por lo que se refiere a establecer normas como estrategia de autonomía cabe destacar tres aspectos. Por un lado, madres y padres hicieron referencia a que es preciso dar a conocer los límites y que sean claros. A veces, las normas se utilizan como

medio de regulación del comportamiento: “no dejar ver la televisión hasta cumplir con sus tareas” (P39:20). Unos pocos mencionaron la necesidad de cumplimiento, incidiendo sobre la importancia de que “no cumplir las normas y trabajos tiene unas consecuencias” (S109:1), con algunas referencias aisladas a “marcar siempre una disciplina” (P112: 35) o “reñirle cuando se lo merece y castigarle” (S 54: 2).

Algunas estrategias tuvieron presencia marginal en las referencias de madres y padres, tales como fomentar actividades espontáneas y creativas o potenciar el trabajar con otros compañeros.

Análisis cuantitativo de las dimensiones de autonomía

TABLA I. Porcentajes de las dimensiones de concepción de autonomía

	TOTAL	ETAPA HIJOS		NIVEL DE ESTUDIOS			GÉNERO	
		Prim	ESO	Básico	Medio	Sup	Madre	Padre
RESPONSABILIDAD								
Cuidado de sus cosas	78.1	73.7	86.6	34.6	31.5	96.0	81.3	63.3
Tareas casa	59	63.7	50.0	53.8	43.8	80.6	62.1	38.3
Autocuidado	55.5	62.0	43.3	27.0	39.7	92.8	61.6	35.0
Escolar	47.1	42.0	56.6	23.1	38.3	50.0	46.9	25.0
Responsabilidad	24.9	21.6	31.1	19.2	30.1	12.2	18.6	31.6
COGNITIVA-CONDUCTUAL								
Desenvolverse espacialmente	28.7	33.9	18.9	-	20.5	43.9	30.0	20.0
Gestion	26.8	29.8	21.1	11.5	17.8	41.8	30.5	10.0
Toma de decisiones	21.4	19.9	24.4	7.7	9.5	18.4	8.4	8.3
Actuación independiente	14.5	11.1	21.1	26.9	11.0	5.1	8.4	8.3
Planificación	11.8	5.8	23.3	7.7	20.5	10.2	8.4	6.6
Autoconocimiento	6.1	12.7	4.4	-	8.2	5.1	5.1	6.6
Uso de recursos tecnológicos	3.1	4.1	1.1	-	5.5	4.1	4.5	-
RELACIONAL-SOCIAL								
Respeto interpersonal	17.2	17.5	16.6	19.2	12.3	14.3	18.6	10.0
Relacionarse	17.2	17.0	12.2	15.4	13.7	18.4	13.5	13.3
Resolución de conflictos	10.3	12.3	4.4	15.4	11.0	11.2	11.3	6.6
Ayuda-cooperación	10.0	13.0	4.4	3.8	6.8	16.3	11.8	6.6
Comunicación	8.8	12.3	2.2	-	8.2	17.3	13.5	-
Actuación cívica	7.6	10.0	3.3	7.7	4.1	6.1	6.7	5.0
Normas	6.1	5.8	6.6	7.7	6.8	5.1	7.3	3.3
Cuidado de personas	3.4	4.1	2.2	7.7	2.7	12.2	8.4	13.3
Derechos y obligaciones	0.8	1.2	-	-	-	-	-	-
EMOCIONAL								
Autoestima	5.4	4.1	7.7	-	5.5	5.1	5.6	1.6
Expresión emocional	2.3	3.5	-	-	2.7	10.0	1.7	-
Afrontamiento	1.9	1.8	-	7.7	2.7	-	2.2	-
OTROS								
Autonomía restringida	6.9	4.6	11.1	-	5.5	3.1	1.7	8.3
No estar encima	12.6	19.2	-	-	-	-	-	-

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas, en base al cálculo de chi cuadrados, entre Primaria y Secundaria en las dimensiones de cuidado de sus cosas ($\chi^2 = 5.82, p < ,01$), tareas de la casa ($\chi^2 = 4.50, p < ,05$), autocuidado ($\chi^2 = 8.31, p < ,01$), escolar ($\chi^2 = 5.02, p < ,05$), desenvolverse solo espacialmente ($\chi^2 = 6.0, p < ,01$), actuación independiente ($\chi^2 = 4.74, p < ,05$), planificación ($\chi^2 = 17.22, p < ,001$), resolución de conflictos ($\chi^2 = 5.16, p < ,05$), ayuda-cooperación ($\chi^2 = 5.66, p < ,05$) y comunicación ($\chi^2 = 7.42, p < ,01$). Por lo que respecta a nivel de estudios las diferencias significativas se encontraron en responsabilidad general ($\chi^2 = 8.44, p < ,05$), cuidado de sus cosas ($\chi^2 = 86.48, p < ,001$), tareas de casa ($\chi^2 = 25.59, p < ,001$), escolar ($\chi^2 = 6.79, p < ,05$), autocuidado ($\chi^2 = 69.99, p < ,001$), desenvolverse solos espacialmente ($\chi^2 = 23.46, p < ,001$), actuación independiente ($\chi^2 = 10.31, p < ,01$), gestión ($\chi^2 = 16.15, p < ,001$) y comunicación ($\chi^2 = 7.34, p < ,05$). Finalmente, por lo que respecta al género se encontraron diferencias significativas en todos los aspectos de responsabilidad: general ($\chi^2 = 4.44, p < ,05$), cuidado de sus cosas ($\chi^2 = 8.17, p < ,01$), tareas de casa ($\chi^2 = 10.32, p < ,01$), escolar ($\chi^2 = 8.86, p < ,01$), autocuidado ($\chi^2 = 12.79, p < ,001$). También fueron significativas en gestión ($\chi^2 = 9.97, p < ,01$) y en comunicación ($\chi^2 = 9.05, p < ,01$).

TABLA II. Porcentajes de las dimensiones de estrategias educativas.

	TOTAL	ETAPA (HIJOS)		NIVEL DE ESTUDIOS			GÉNERO	
		Prim	ESO	Basico	Medio	Super	Madre	Padre
Oportunidades de hacer tareas	53.0	53.7	50.0	55.5	56.8	57.3	57.9	40.2
Enseñar-explicar	31.2	25.7	53.7	44.4	35.0	40.2	43.6	33.8
Impulsar pensar	24.3	28.0	9.2	18.5	13.6	35.0	23.6	26.0
Utilizar lo positivo	22.4	21.1	27.8	25.9	22.7	23.9	25.2	15.6
Crear buen clima	18.0	18.8	14.8	18.5	22.7	17.1	17.9	18.2
Apoyar-guiar	17.6	17.4	18.5	14.8	19.3	15.4	19.0	14.3
Controlar	12.9	10.5	22.2	3.7	12.5	13.7	13.9	10.4
Lúdico	3.7	4.6	-	-	-	-	3.1	5.2

En cuanto a las estrategias educativas orientadas a favorecer la autonomía se encontraron diferencias significativas en función de la etapa

en la que se ubican los hijos e hijas en enseñar ($\chi^2 = 15.81, p < ,001$), controlar ($\chi^2 = 5.26, p < ,05$) y pensar ($\chi^2 = 8.25, p < ,01$). Resultó significativa la diferencia entre madres y padres en dar oportunidades ($\chi^2 = 6.96, p < ,01$) y tendencial en utilizar lo positivo ($\chi^2 = 2.89, p < 1$), mientras que por nivel de estudios solo resultó significativa fomentar la capacidad de pensar por uno mismo ($\chi^2 = 12.96, p < ,001$).

Discusión y conclusiones

Las personas participantes en el estudio han puesto de manifiesto una concepción de autonomía muy centrada en la responsabilidad y una parte importante de su contenido está orientado a los hábitos de cuidado de uno mismo y de las cosas. La edad de las hijas y los hijos parece ser un elemento modulador de en qué se espera que sean responsables. Así, el autocuidado en higiene, salud, alimentación y vestuario preocupan más en edades de primaria, lo cual es, en gran parte, lógico, puesto que se está consolidando la adquisición de hábitos. Sin embargo, llama la atención lo que sucede con lo que algunos autores consideran responsabilidades centrales para el desarrollo de la autonomía (Keller, 2012), tanto en la familia como en la escuela. Los datos de este trabajo sugieren que la expectativa de contribución en tareas de la casa es menor en secundaria, mientras que aumenta la de ser responsable en lo escolar. Ahora bien, no hay que olvidar que el nivel de estudios está asociado a las responsabilidades que se consideran más relevantes. La casi totalidad de quienes tienen estudios superiores hacen referencia al cuidado de sus cosas, el autocuidado, las tareas de casa, y con menor frecuencia, la responsabilidad escolar, como elementos de autonomía, mientras que quienes tienen estudios medios y básicos los mencionan de forma significativamente menor. Por otro lado, las madres subrayan más la importancia del cumplimiento de responsabilidades cotidianas en todos los ámbitos.

La capacidad de actuación independiente adquiere, también, un mayor protagonismo cuando las y los hijos van a Secundaria, al igual que algunos aspectos de autonomía cognitiva, tales como la capacidad de planificación, referida especialmente a cuestiones escolares, al tiempo que disminuye la mención a desenvolverse solo espacialmente. En este sentido, los resultados convergen con los estudios sobre la expectativa

de mayor autogobierno en la adolescencia (Daddis, 2011; Collins y Laursen, 2004). En cuanto al género, las madres mencionan de forma significativamente mayor la capacidad de gestión del tiempo y del dinero como elemento de autonomía. Por otro lado, aspectos centrales de iniciativa y toma de decisiones (Ryan y Deci, 2006; Swaine, 2012), tienen, en comparación con las responsabilidades cotidianas, una presencia menor que, es, además, más alta en secundaria, especialmente, entre quienes tienen estudios superiores.

Las dimensiones relacionadas con lo que se ha denominado autonomía social y relacional, tan presente en los estudios de las últimas décadas, aparecen con menos frecuencia, lo cual va en la línea de lo que sugieren los estudios transculturales sobre su poca valoración en las culturas urbanas occidentales (Chen et ál., 2013; Kagitçibasi, 2007) Esta tendencia, que es evidente en primaria, es aún más notoria en el caso de tener hijas e hijos en secundaria, especialmente para las dimensiones de comunicación, ayuda-cooperación y resolución de conflictos. Por otra parte, el cuidado de personas es particularmente bajo en las dos etapas. Por lo que respecta al género no se han encontrado datos en este trabajo para pensar que lo relacional-social sea más característico de mujeres. De hecho, las únicas diferencias significativas entre madres y padres se encontraron en el aspecto de comunicación, que, además, también parece estar relacionado con tener un mayor nivel de estudios.

Finalmente, destacar dos cuestiones. Algunas dimensiones claves aparecen de forma muy marginal. En este sentido, la dimensión emocional, como rasgo de autonomía, es anecdótica en primaria y desaparece casi por completo en Secundaria, excepto autoestima, que tiene mayor presencia en esta etapa. Puesto que con más edad la expectativa de autonomía de hijas e hijos es mayor, aumentando las posibilidades de conflictividad, sorprende que ni se contemple lo emocional. Asimismo, es paradójico que en una sociedad hipertecnologizada se hagan tan poquísimas referencias a los aspectos de autonomía para el uso de recursos tecnológicos. Por otro lado, cabe destacar las alusiones a la autonomía restringida (“todavía son demasiado jóvenes”), que aparecen más en primaria, sobre todo entre padres, con estudios medios y superiores, pues los de estudios básicos no hacen ninguna referencia en esta línea. Desde una perspectiva educativa es preocupante, ya que puede encubrir cierta sobreprotección y contrasta con la necesidad de vivir y practicar la autonomía desde edades muy tempranas (Hoffmans-Gosset, 2000).

Por lo que respecta a las estrategias educativas para favorecer la autonomía, las relacionadas con dar oportunidades de practicarla, ocupan un lugar destacado para madres y padres. En este sentido, es particularmente relevante el papel concedido a facilitar contextos para que las hijas y los hijos asuman responsabilidades. De hecho, es citada por la mitad de todos los participantes, tanto en primaria como secundaria, e independientemente del nivel de estudios, aunque es más citada por las madres.

Fomentar que las hijas y los hijos aprendan a pensar por sí mismos, dando oportunidades para que tomen iniciativas y adopten decisiones, es una estrategia que solo cita una cuarta parte del total de los participantes, si se toman los datos en su globalidad. El análisis del contenido pone de manifiesto, además, que en la mayor parte de los casos las respuestas se orientan más a facilitar las posibilidades de elección (ropa, amigos) que la propia toma de decisiones, como capacidad para pensar por uno mismo. Por otro lado, si se analizan las diferencias encontradas en función de la edad de los hijos se observa que el porcentaje de aparición de esta estrategia es significativamente menor cuando están estudiando secundaria, a pesar de que, supuestamente, por desarrollo evolutivo, cabría esperar que aumentara. Además, el nivel de estudios de madres y padres parece también una variable importante a tener en cuenta, porque es mucho más citada por quienes tienen estudios superiores.

Por lo que respecta a las llamadas estrategias de apoyo a la autonomía se mencionan pero con matices que contrastan notablemente con lo que se subraya en la investigación educativa. Por un lado, parece que utilizar lo positivo se considera como una estrategia que se centra, sobre todo, en el uso de premios. En la mayor parte de los casos, como se desprende del análisis cualitativo, se hace referencia a reforzar y premiar las cosas que se hacen bien, cuando se tiene éxito, siendo mucho menor la presencia de estrategias de estimulación, con hincapié en el esfuerzo y los pequeños progresos. Por otro lado, el uso de las guías o el feed-back prácticamente no aparecen y se cita la estrategia de ofrecer ayuda pero generalmente vinculada a la idea de dar consejos. Sin embargo, la estrategia de enseñar, entendida como hablarles y explicarles lo que está bien o es correcto, tienen una presencia considerable, que, llamativamente, es significativamente mayor para secundaria que para primaria. En el reverso de la moneda, las debatidas estrategias

relacionadas con poner límites y controlar tienen una presencia bastante limitada y aparecen en un porcentaje significativamente mayor en secundaria, en una línea similar a lo señalado por otros trabajos (Grolnick et ál, 2000)

Limitaciones y prospectiva

A pesar de que se pidió colaboración a todas las madres y padres de los estudiantes que participaban en el programa de autonomía y buenos tratos, la respuesta de los padres fue pequeña. Sin duda, es una limitación porque no permite contar con toda la riqueza de perspectivas. La tendencia a que las madres se impliquen y colaboren más es un fenómeno que se repite con cierta frecuencia en las investigaciones sobre familia y en el futuro sería importante intentar llevar a cabo un acercamiento más directo a los padres, con entrevistas, que permitan contrastar los resultados de este trabajo que apuntan a diferencias de género.

Referencias bibliográficas

- Aviran, A. y Assor, A. (2010). In defence of personal autonomy as a fundamental educational aim in liberal democracies: a response ton Hand. *Oxford Review of education*, 36, 1, 111-126. doi: 10.1080/03054981003593480
- Aviran, R. y Yonah, Y. (2004). 'Flexible Control': Towards a conception of personal autonomy for postmodern education. *Educational Philosophy and Theory*, 36, 1, 3-17. doi:10.1111/j.1469-5812.2004.00045.x
- Beyers, W., Goossens, L., Vansant, I. y Moors, E. (2003). A structural model of autonomy in middle and late adolescence: connectedness, separation, detachment, and agency. *Journal of Youth and adolescence*, 32, 5, 351-365. doi: 10.1023/A:1024922031510
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Collins, W. A. y Laursen, B. (2004). Changing relationships, changing youth: Interpersonal contexts of adolescent development. *Journal of Early Adolescence*, 24, 1, 55-62. doi: 10.1177/0272431603260882

- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J. y Jiao, Q. G. (2006). Prevalence of Mixed-methods Sampling Designs in Social Science Research. *Evaluation and Research in Education*, 19, 2, 83-101. doi: 10.2167/eri421.0
- Comellas, M. J. (2001). *Los hábitos de autonomía. Proceso de adquisición. Hitos evolutivos y metodología*. Barcelona: Ceac.
- Charmaz, K. (2000). Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (509-535). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Soenens, B. y Van Petegen, S. (2013). Autonomy in family decision making for Chinese adolescents: Disentangling the dual meaning of autonomy. *Journal of cross-cultural psychology*, 44, 7, 1184-1209. doi: 10.1177/0022022113480038
- Chua, S. N., Wong, N. y Koestner, R. (2014). Autonomy and controlling support are two sides of the same coin. *Personality and Individual Differences*, 68, 48-52. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2014.04.008>
- Daddis, Ch. y Smetana, J. (2005). Middle-class African American families expectations for adolescents behavioural autonomy. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 5, 371-381. doi: 10.1080/01650250500167053
- Daddis, C. (2011). Desire for increased autonomy an adolescents' perceptions of peer autonomy: "Everyone else can; why can't I? *Child development*, 82, 4, 1310-1326. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01587.x
- Demerath, P. (2006). The science of context: modes of response for qualitative researchers in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19, 1, 97-113. doi: 10.1080/09518390500450201
- Froiland, J. M. (2011). Parental autonomy support and student learning goals: A preliminary examination of an intrinsic motivation intervention. *Child & Youth Care Forum*, 40, 2, 135-149. doi 10.1007/s10566-010-9126-2
- Furtak, E. M. y Kunter M. (2012). Effects of Autonomy-Supportive Science Teaching on Student Learning and Motivation. *The Journal of Experimental Education*, 80, 3, 284-316. doi: 10.1080/00220973.2011.573019
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G. y Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 4, 465-488. doi: 10.1207/SJRA1004_05

- Haase, C. M., Silbereisen, R. K. y Reitzle, M. (2008). Adolescents' transitions to behavioral autonomy after German unification. *Journal of Adolescence*, 31, 337–353. doi:10.1016/j.adolescence.2007.06.004
- Hoffmans-Gosset, M-A. (2000). *Apprendre l'autonomie. Apprendre la socialisation*. Lyon : Chronique sociale.
- Inguglia, C., Ingoglia, S., Liga, F., Lo Coco, A. y Lo Cricchio, M. G. (2014). Autonomy and Relatedness in Adolescence and Emerging Adulthood: Relationships with Parental Support and Psychological Distress. *Journal of Adult Development*, 21, 1-13. doi: 10.1007/s10804-014-9196-8
- Kagitçibasi, Ç. (2007). *Family, self, and human development across cultures. Theory and applications*. New Jersey: Erlbaum.
- Karreman, A. y Bekker, M. H. J. (2012). Feeling angry and acting angry: Different effect of autonomy connectedness. *Journal of Adolescence*, 35, 407-415. doi:10.1016/j.adolescence.2011.07.016
- Keller, H. (2012). Autonomy and relatedness revisited. Cultural manifestations of universal human needs. *Child Development Perspectives*, 6, 1, 12-18. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00208.x
- Marbell, K. N. y Grolnick, W. S. (2013). Correlates of parental control and autonomy support in an interdependent culture: A look at Ghana. *Motivation and Emotion*, 37, 1, 79–92. doi: 10.1007/s11031-012-9289-2
- Nie, Y. y Lau, Sh. (2009). Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 185–194. doi:10.1016/j.cedpsych.2009.03.001
- Pitt, A. (2010). On having one's chance: autonomy as education's limit. *Educational Theory*, 60,1, 1-18. doi: 10.1111/j.1741-5446.2009.00342.x
- Radel, R., Pelletier, L. y Sarrazin, P. (2013). Restoration processes after need thwarting. When autonomy depends on competence. *Motivation and Emotion*, 37, 2, 234- 244. doi: 10.1007/s11031-012-9308-3
- Ryan, G. W. y Bernard, H. R. (2000). Data Management and Analysis Methods. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (769-802). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74, 6, 1557-1585. doi: 10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x
- Sandin, M^a P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

- Savard, A., Joussemet, M., Pelletier, J. E. y Mageau, G. A. (2013). The benefits of autonomy support for adolescents with severe emotional and behavioral problems. *Motivation and Emotion*, 37, 688-700. doi: 10.1007/s11031-013-9351-8
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Beyers, W., Luyckx, K., Goosens, L. y Ryan, R.M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43, 3, 633-646. doi: 10.1037/0012-1649.43.3.633
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Swaine, L. (2012). The false right to autonomy in education. *Educational Theory*, 62, 1, 107-124. doi: 10.1111/j.1741-5446.2011.00438.x
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (Eds.). (2002). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenen, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L. y Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22, 431-439. doi:10.1016/j.learninstruc.2012.04.002
- Wang, Q., Chan, H-W. y Lin, L. (2012). Antecedents of Chinese Parents' Autonomy Support and Psychological Control: The Interplay Between Parents' Self-Development Socialization Goals and Adolescents' School Performance. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 11, 1442-1454. doi: 10.1007/s10964-012-9760-0
- Warnick, B. R. (2012). Rethinking education for autonomy in pluralistic societies. *Educational Theory*, 62, 4, 411-427.
- Yeh, K.-H., Bedford, O. B. y Yang, Y.-J. (2009). A cross-cultural comparison of the coexistence and domain superiority of individuating and relating autonomy. *International Journal of Psychology*, 44 3, 213-221. doi: 10.1080/00207590701749146

Dirección de contacto: Dirección de contacto: María-Ángeles de la Caba-Collado. Universidad del País Vasco, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento MIDE. Avenida de Tolosa 70, 20008, San Sebastián, España. E-Mail: marian.delacaba@ehu.es

La *Revista de Educación* es una publicación científica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español. Fundada en 1940, y manteniendo el título de *Revista de Educación* desde 1952, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación en este campo, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. La revista es editada por la Subdirección General de Documentación y Publicaciones, y actualmente está adscrita al Instituto Nacional de Evaluación Educativa de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

NIPO línea: 030-15-016-X

NIPO lbd: 030-15-017-5

ISSN línea: 1988-592X 0034-8082

ISSN papel: 0034-8082

www.mecd.gob.es/revista-de-educacion