



AUTORA DE CONTACTO

Pilar Ridao Ramírez
pilridao@us.es
Universidad de Sevilla

Isabel López Verdugo
Universidad de Sevilla

M. Carmen Moreno Rodríguez
Universidad de Sevilla

Anuario de Psicología
N.º 51 | 2021 | págs. 19-26

Enviado: 16 de octubre de 2019
Aceptado: 23 de julio de 2020

DOI: 10.1344/ANPSIC2021.51.3

ISSN: 0066-5126 | © 2021 Universitat de Barcelona. All rights reserved.

Las ideas parentales sobre educación y desarrollo: un estudio longitudinal

Pilar Ridao Ramírez, Isabel López Verdugo,
M. Carmen Moreno Rodríguez

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo conocer las ideas parentales a lo largo de las principales etapas de desarrollo de los hijos y las hijas. Durante dieciséis años se realiza un seguimiento longitudinal a 102 progenitores (55 madres y 47 padres). Se les administra el CIP (cuestionario de ideas de padres) en las distintas etapas del desarrollo infantil: nacimiento (*tiempo 1*), 22 meses (*tiempo 2*), 7 años (*tiempo 3*) y 16 años (*tiempo 4*). Aunque, en líneas generales, el contenido de las ideas de los padres y de las madres tiende a mantenerse estable a lo largo del tiempo, existen patrones de configuración específicos asociados al momento evolutivo de los hijos y las hijas, encontrándose más semejanzas entre el *tiempo 1* y el *tiempo 4*, por un lado, y entre el *tiempo 2* y el *tiempo 3*, por otro. Se discuten estos resultados argumentando que los grandes momentos de cambio o de inseguridad en el ejercicio de la paternidad contribuyen a subrayar los planteamientos de la ideología tradicional, y se plantea la utilidad de conocer las ideas evolutivo-educativas de los progenitores de cara al desarrollo de programas psicoeducativos para padres y madres.

Palabras clave

Ideas parentales, longitudinal, parentalidad, programas psicoeducativos para padres y madres.

Parental beliefs about education and development: a longitudinal study

Abstract

The aim of this study is to examine parental beliefs throughout the main developmental stages of children. A longitudinal 16-year follow up study has been done of 102 parents (55 mothers and 47 fathers). They responded to the Parents' Ideas questionnaire at the main stages of child development: at birth (*Time 1*), at 22 months old (*Time 2*), at 7 years old (*Time 3*), and at 16 years old (*Time 4*). While, in general terms, configurational patterns tend to be stable over time, there are specific configurational patterns associated with the developmental stages of children, and more similarities can be found between *Time 1* and *Time 4*, on one hand, and between *Time 2* and *Time 3* on the other. These results are discussed, arguing that big moments of change or parental insecurity

contribute to reinforcing traditional ideology, and the utility of taking into account parental beliefs on development, upbringing and education when developing parent psychoeducational programs is considered.

Keywords

Parental beliefs, longitudinal, parenthood, parent psychoeducational programs

INTRODUCCIÓN

Los estudios actuales sobre las familias han de considerarlas como entornos cada vez menos predecibles, que han de afrontar rápidos cambios sociales y culturales que influyen tanto en su organización como en su funcionamiento familiar. La familia como concepto ya no es una realidad única, sino múltiple, variable y cambiante en la que tienen cabida realidades plurales y diversas. Ante la multiplicidad de factores que condicionan las dinámicas familiares en la actualidad, las ideas o creencias de los padres acerca del desarrollo y de la educación constituyen un soporte para el ejercicio de la parentalidad y una guía acerca de cómo y por qué se actúa de una determinada manera (Gallego, 2012).

Los progenitores no se enfrentan en blanco a la tarea de educar, sino que cuentan con un bagaje de concepciones o ideas provenientes tanto de sus experiencias vitales personales como de sus contextos socioculturales de origen (García y Musitu, 2004). Estas herramientas cognitivas interactúan con el tipo de prácticas educativas que ponen en marcha y son el sustrato desde el que se organizan las dinámicas familiares (Bornstein, 2012; Goodnow y Collins, 1990; September, Rich, y Roman, 2015; Sigel y McGillicuddy-DeLisi, 2002, entre otros). Bornstein, Putnick y Suwalsky (2018) encuentran que los progenitores con mayor conocimiento sobre educación y desarrollo muestran una mayor satisfacción con el ejercicio de su parentalidad y realizan más atribuciones internas de sus logros parentales, desencadenando prácticas educativas más positivas que inciden en el ajuste infantil.

Al hacer hincapié en los aspectos cognitivos de la paternidad, estamos reconociendo que esta implica aprendizaje y que no todos los progenitores están igualmente preparados para su desempeño (Azar, Reitz, y Goslin, 2008).

En la literatura se encuentran distintas formas de explicar cómo se estructuran estas cogniciones: en estadios o etapas (Newberger, 1980; Sameroff y Feil, 1985), en sistemas de creencias (Sigel y McGillicuddy-De Lisi, 2002), en teorías implícitas (Pozo y Rodrigo, 2001; Rodrigo, Correa, Máiquez, Martín, y Rodríguez, 2006) o en tipologías de ideas (Palacios, 1990; Moreno, 1991; Palacios, Moreno, e Hidalgo, 1998). Estos últimos encuentran tres tipologías: modernas, tradicionales y paradójicas. Las ideas modernas están presentes en progenitores

de hábitat urbano y alto nivel educativo, que se perciben muy influyentes sobre el desarrollo infantil, son interaccionistas en la concepción del desarrollo, más precoces en el logro de los hitos evolutivos y poco estereotipadas en función del género, entre otras. Las ideas tradicionales se encuentran en progenitores rurales y de bajo nivel educativo, que manifiestan ideas situadas en el polo opuesto de las modernas. Las ideas paradójicas se caracterizan por el vaivén entre ambos polos, distribuyéndose de forma homogénea en cuanto a variables sociodemográficas.

Los estudios sobre el cambio o continuidad de las cogniciones parentales son escasos y heterogéneos (Porter y Hsu, 2003; Sigel, Mc Gillicuddy-De Lisi, y Goodnow, 1992). Lo que la investigación ha mostrado es que la continuidad en las ideas es mayor que el cambio (Goodnow, 1988); aunque este es posible y se produce de forma paulatina y sin hacer peligrar los pilares del sistema de ideas. Esto apuntan las investigaciones centradas en individuos que se encuentran en un proceso de aculturación (Costigan y Su, 2008; Cote y Bornstein, 2003). Aunque el nuevo contexto sociocultural aporte ideas nuevas, estas no se incorporan fácilmente al sistema de ideas de los progenitores.

Una cuestión fundamental es el análisis de los posibles cambios en las creencias de los progenitores en función del ciclo vital familiar y del afrontamiento en cada etapa de las necesidades de los hijos y las hijas. En esta línea, el objetivo de este trabajo es explorar cómo evolucionan las ideas de los progenitores desde el nacimiento de sus hijos e hijas hasta su adolescencia. Se realiza primero un análisis de la configuración de las ideas de los progenitores en cada momento del estudio, y a continuación una comparación entre estas. Se parte de las siguientes hipótesis: *a)* mayor tendencia a la estabilidad que al cambio; *b)* de existir cambio será hacia planteamientos conceptualmente próximos; y *c)* el momento evolutivo que atraviesan los hijos y las hijas es una variable que hay que considerar.

METODOLOGÍA

Participan progenitores que acaban de tener un hijo dentro de la red pública andaluza, realizándose el segui-

miento durante los dieciséis años siguientes. La mortalidad experimental no es lineal durante el estudio, siendo mayor en el tránsito del *tiempo 1* al *tiempo 2*, ya que el seguimiento longitudinal se planteó *a posteriori*. Se seleccionan 102 progenitores (55 madres, 47 padres y 54 menores) que participan en todos los momentos del estudio. Se compara la distribución de los progenitores en cuanto a su perfil sociodemográfico, no encontrando diferencias estadísticamente significativas en las distribuciones de las variables sexo ($\chi^2(4) = .70, p = .95$), hábitat ($\chi^2(4) = 4.22, p = .38$) y nivel de estudios ($\chi^2(8) = 11.94, p = .15$). En cuanto a su nivel educativo, el 40.2% tiene nivel educativo alto, el 31.4% nivel educativo medio y el 28.4% nivel educativo bajo. El 35.3% pertenece al hábitat rural y el 64.7% al urbano. Al acceder al estudio, el 49.0% de los progenitores eran primíparos, en el último momento el 90.1% tenía más de un hijo o una hija. En el *tiempo 1* el 43.1% era menor de 28 años, el 46.1% entre 28 y 31 años y el 10.8 mayor de 31 años.

Se utiliza una versión reducida elaborada *ad hoc* del cuestionario de ideas de padres elaborado por Palacios (Palacios, 1990). Es un instrumento de evaluación de corte cualitativo, aplicado en forma de entrevista semiestructurada. Evalúa distintos contenidos: calendario evolutivo, influencia de la herencia y el medio, influencia percibida sobre el desarrollo, utilización de canales de información y redes de apoyo, relación madre-feto durante el embarazo, papel del padre, prácticas educativas, atribuciones al comportamiento, aspiraciones y expectativas, percepción del propio hijo o de la propia hija y de sí mismos como progenitores.

El estudio se inicia entrevistando a progenitores que acaban de tener a su bebé antes de abandonar el hospital (*tiempo 1*). Se continúa con un seguimiento longitudinal en sus hogares cuando sus hijos e hijas cuentan con 22 meses (*tiempo 2*), con 7 años (*tiempo 3*) y con 16 años (*tiempo 4*). La selección de las edades concretas estuvo supeditada a los plazos de las convocatorias de financiación de los diferentes proyectos, que permitieron el seguimiento longitudinal de las familias.

La participación fue voluntaria, obteniéndose el consentimiento informado al inicio del estudio en el centro hospitalario. Los participantes fueron debidamente informados de las características del estudio, del carácter confidencial de la información facilitada y del uso de esta con fines exclusivamente de carácter investigador.

Para explorar las ideas de los progenitores en cada momento del estudio se utilizó el análisis factorial de correspondencias múltiples, considerado un procedimiento de análisis adecuado para analizar matrices de datos con un gran número de variables (Benzecri, 1973; Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010; Lebart, Morineau, y Feneon, 1985) y aplicable al caso de variables nominales. Este tipo de análisis nos permite conocer los patrones de ideas intrínsecos a cada uno de los tiempos del estudio.

Se utiliza el programa estadístico SPAD 3.5 (Système Portable pour L'Analyse des Données), ya que permite estudiar un amplio conjunto de variables de forma integrada, ofreciendo información pertinente para la exploración de datos con fines clasificatorios y de ordenación de las variables (Bécue y Valls, 2005; Sánchez-Martí y Ruiz-Bueno, 2018).

Para extraer las tipologías de ideas se procede de forma similar en cada tiempo. Las preguntas son tratadas como variables, con un total de 46 variables activas, y las categorías de respuesta como modalidades, con un total de 168 modalidades de respuesta. Debido al número de factores iniciales, los autovalores resultan muy débiles en comparación con los que se obtienen en los análisis de componentes principales o en los análisis factoriales. Por ello se aplica el autovalor transformado o tasa de inercia tras eliminar los factores matemáticamente irrelevantes (Benzecri, 1979). A continuación, se extraen los ejes factoriales y se seleccionan los factores relevantes para la descripción de la muestra.

Para conocer hasta qué punto las ideas de los progenitores permanecen estables, se proyectan las respuestas de los progenitores en cada uno de los tiempos. Se toman las respuestas de los sujetos en un tiempo y se muestra cómo se clasificarían utilizando los ejes factoriales del tiempo anterior. En cada proyección, se consideran «activos» para el análisis los ejes factoriales de un tiempo, siendo tratadas como «suplementarias» las respuestas de los sujetos en el tiempo siguiente (Lebart, Morineau, y Piron, 1995).

RESULTADOS

Configuración de las ideas de los progenitores en cada momento del estudio

Tanto en el *tiempo 1* como en el *tiempo 4* las ideas de los progenitores se organizan en tres tipologías: *clase A*, *clase B* y *clase C*, mientras que en el *tiempo 2* y en el *tiempo 3* solo aparecen dos tipologías: *clase A* y *clase B*. En la tabla 1 se han seleccionado las modalidades de respuestas más representativas de cada una de las clases encontradas. Bajo la *clase A* se encuentran progenitores que han acudido a alguna fuente de información especializada sobre educación y desarrollo; que mantienen posturas interaccionistas acerca de los determinantes del desarrollo infantil; que tienen unas expectativas de calendario evolutivo más bien optimistas; y que creen que el papel del padre y de la madre respecto a la educación debe ser el mismo. Son progenitores con un nivel educativo y profesional alto. En definitiva, sostienen unas ideas más bien *modernas* sobre educación y desarrollo infantil, próximas al conocimiento especializado.

Tabla 1. Modalidades de respuestas más representativas de cada una de las clases en el tiempo 1 (Mod/Cla < 50%)

V-test	p	Cla\Mod	Mod\Cla	Global	Variable	Modalidad	N
<i>Clase A</i>							
5.90	.000	68.00	98.08	73.53	¿Se puede favorecer la inteligencia?	Sí	75
4.37	.000	78.05	61.54	40.20	Nivel de estudios	Alto	41
3.62	.000	58.62	98.08	85.29	¿Se puede hacer algo para que sea menos tímido/a?	Sí	87
3.59	.000	68.52	71.15	52.94	¿Cómo se puede favorecer la inteligencia?	Procedimientos activos	54
3.51	.000	60.76	92.31	77.45	¿Se puede favorecer el lenguaje?	Sí	79
3.19	.001	57.30	98.08	87.25	Información sobre educación	Sí	89
3.18	.001	72.97	51.92	36.27	Causas de las diferencias de género	Medio	37
3.07	.001	69.77	57.69	42.16	Causas del nivel de desarrollo en el lenguaje	Medio	43
<i>Clase B</i>							
4.87	.000	74.19	60.53	30.39	¿Cómo se puede favorecer la inteligencia?	No sabe/ no contesta	31
3.89	.000	70.37	50.00	26.47	¿Se puede favorecer la inteligencia?	No/no sabe	27
3.89	.000	63.89	60.53	35.29	Causas de la sociabilidad	Herencia	36
3.61	.000	60.00	63.16	39.22	Causas de la inteligencia	Herencia	40
3.27	.001	59.46	57.89	36.27	Recuerda algo lecturas	No recuerda	37
2.99	.001	42.70	100.00	87.25	Información sobre educación	Sí	89
2.92	.002	50.91	73.68	53.92	¿Dónde llegará realmente en los estudios su hijo/a?	No sabe	55
2.60	.005	48.33	76.32	58.82	Causas del temperamento	Herencia	60
2.59	.005	44.30	92.11	77.45	¿Por qué procedimientos se ha informado?	Fuentes activas	79
<i>Clase C</i>							
7.66	.000	92.31	100.00	12.75	Información sobre educación	No	13
7.66	.000	92.31	100.00	12.75	¿Por qué procedimientos se ha informado?	Ninguno	13
5.02	.000	36.36	100.00	32.35	Recuerda algo lecturas	No procede	33
3.29	.001	31.03	75.00	28.43	Nivel de estudios	Bajo	29
2.94	.002	24.39	83.33	40.20	Procedencia de las ideas	Experiencia	41
2.48	.007	25.81	66.67	30.39	Que su hijo/a sea muy masculino/ femenina	Bastante o lo más imp.	31
2.21	.014	25.93	58.33	26.47	¿Se puede favorecer la inteligencia?	No/ no sabe	27
2.13	.017	19.23	83.33	50.98	El rol del padre y de la madre	Diferente	52
1.90	.029	21.05	66.67	37.25	¿A quién se consulta los problemas de crianza?	Cónyuge	38
1.85	.032	22.58	58.33	30.39	Causas de las diferencias de género	Herencia	31

Nota. Cla/Mo: La clase en la modalidad; Mo/Cla: La modalidad en la clase

Bajo la *clase B* y la *clase C* se integran progenitores con ideas de corte *tradicional*, con contenidos opuestos a la *clase A*. Los progenitores de la *clase B* apenas han realizado una búsqueda de información especializada, y en el caso de haberlo hecho, no suelen recordar nada. Creen que el desarrollo infantil viene determinado por la herencia y, por tanto, tienen una escasa influencia percibida sobre el desarrollo de los menores. Sus expectativas del calendario evolutivo son bastante pesimistas. Tienen un nivel educativo y profesional más bien bajo. Aunque

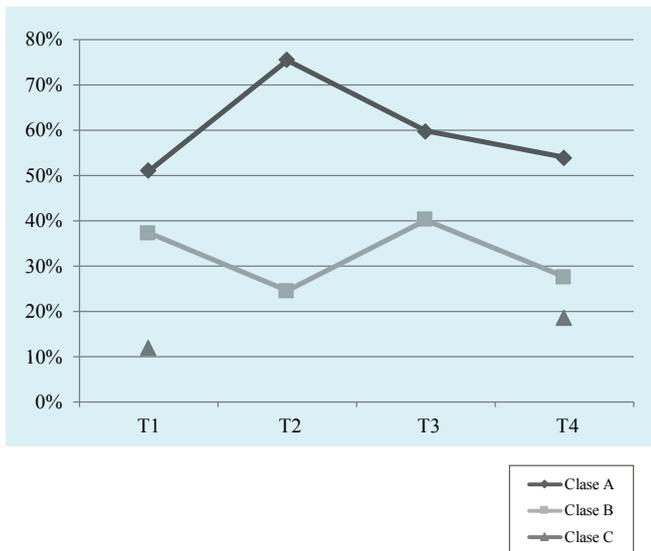
la mayoría de las modalidades de respuesta de la *clase B* de todos los momentos estudiados se ajustan a este perfil tradicional, en todos los momentos se encuentra también alguna modalidad de respuesta que no se ajusta de forma clara a este perfil.

Los contenidos de la *clase C* encajan de forma clara y en su totalidad en este perfil tradicional. Esta clase solo aparece en el *tiempo 1* y en el *tiempo 4*, encontrándose que en el *tiempo 1* esta *tradicionalidad* se caracteriza, sobre todo, por mantener ideas estereotipadas sobre el gé-

nero, mientras que en la *clase C* del *tiempo 4* se le añade la percepción de una escasa influencia percibida sobre el desarrollo de los menores.

En cuanto a la distribución en los distintos tiempos, se observa un mayor porcentaje de progenitores en la *clase A*, algo menor en la *clase B*, mientras que la *clase C*, cuando aparece, se muestra claramente minoritaria (**figura 1**).

Figura 1. Porcentaje de progenitores en cada clase de ideas por tiempo de estudio



Nota: T1: Tiempo 1; T2: Tiempo 2; T3: Tiempo 3; T4: Tiempo 4

Comparación de las ideas en el tiempo 1 y en el tiempo 2

Cuando se proyectan las respuestas de los progenitores del *tiempo 2* sobre los ejes factoriales del *tiempo 1*, la asociación entre ambas clasificaciones resulta significativa ($\chi^2(4) = 25.71, p = .00$), destacando que la pertenencia a la *clase A* se asocia significativa y positivamente con mantener dicha clasificación de un tiempo a otro (residuo corregido estandarizado = 3.4). Igualmente ocurre con las *clases B* y *C*, que mantienen asociaciones significativas y positivas con sus respectivas clases proyectadas (residuos corregidos estandarizados de 2.8 y 4.0, respectivamente). Por lo tanto, los progenitores que se integran en una determinada clase en el *tiempo 1* suelen mantener dicha clasificación una vez que se proyectan las respuestas en el *tiempo 2*.

Cuando se trabaja con las clasificaciones originales de cada tiempo, los progenitores clasificados en la *clase A* en el *tiempo 1* tienden a clasificarse también en la *clase A* en el *tiempo 2*, y los clasificados en la *clase C* en el *tiempo 1* tienden a clasificarse en la *clase B* en el *tiempo 2* ($\chi^2(2) = 10.87, p = .004$). Existe una clara tendencia hacia la estabilidad de contenidos, pues en el caso de producirse algún cambio de clase, los progenitores tienden a pasar a la clase conceptualmente más próxima.

Comparación de las ideas en el tiempo 2 y en el tiempo 3

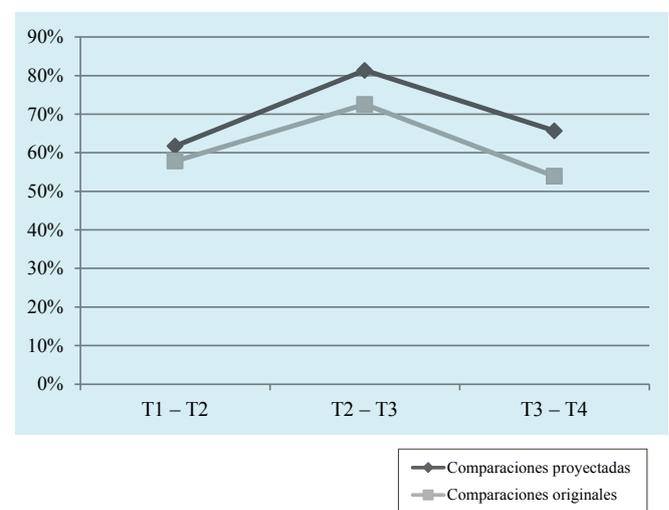
La proyección de las respuestas de los progenitores en el *tiempo 3* sobre la clasificación obtenida con las respuestas en el *tiempo 2* da lugar a una asociación significativa ($\chi^2(1)$ corregida = 23.24, $p = .00$). Realizando un análisis de los residuos corregidos estandarizados, se observa que, tanto la asociación entre pertenecer a la *clase A* en el *tiempo 2* y ser proyectado sobre la *clase A* en el *tiempo 3* como pertenecer a la *clase B* en el *tiempo 2* y ser proyectado sobre la *clase B* en el *tiempo 3*, cuentan con valores estadísticamente significativos indicadores de asociación positiva (residuo corregido estandarizado de 5.1). Por tanto, puede afirmarse que en el paso del *tiempo 2* al *tiempo 3* los progenitores tienden a mantener la misma clasificación de ideas. Además, se halla la misma tendencia al comparar las respuestas originales de uno y otro tiempo ($\chi^2(1) = 15.74, p = .00$).

Comparación de las ideas en el tiempo 3 y en el tiempo 4

Al proyectar las respuestas del *tiempo 4* sobre los ejes factoriales del *tiempo 3* se encuentra una asociación significativa entre ambas clasificaciones ($\chi^2(1) = 7.37, p = .007$). Lo mismo ocurre cuando se comparan las clasificaciones originales ($\chi^2(2) = 12.39, p = .002$). El porcentaje de progenitores que se mantiene clasificado en la *clase A* en ambos tiempos es superior a lo esperado por azar, y el mayor porcentaje de progenitores de la *clase C* en el *tiempo 4* proviene de la *clase B* en el *tiempo 3*, contando con residuos corregidos estandarizados de 3.3 y 2.8, respectivamente.

En la **figura 2** aparece el porcentaje de progenitores que permanece estable a través de los distintos tiempos,

Figura 2. Porcentaje de progenitores con patrón estable en las comparaciones proyectadas y originales a lo largo del tiempo



Nota. T1-T2: Paso del tiempo 1 al tiempo 2; T2-T3: Paso del tiempo 2 al tiempo 3; T3-T4: Paso del tiempo 3 al tiempo 4

tanto en las comparaciones proyectadas como en las originales.

DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo es conocer qué patrones de ideas corresponden a cada uno de los momentos de estudio a lo largo de las distintas etapas del desarrollo de los hijos y las hijas, así como su evolución a través del tiempo. Los resultados revelan que en todos los momentos las ideas tienden a organizarse en tipologías que se mueven en la dimensión modernidad-tradicionalidad.

En todos los tiempos los progenitores tradicionales tienden a mantenerse en esta tipología, aunque en los tiempos extremos esta tradicionalidad está más acentuada. Al desconocimiento del desarrollo infantil, se le une una marcada defensa de valores estereotipados, sobre todo en cuestiones de género y de capacidad percibida para influir en el desarrollo.

Por otro lado, y en consonancia con lo hallado por otros autores, los progenitores con ideas modernas parecen construir sus ideas sobre un sólido armazón cognitivo, que es menos dependiente de los aspectos circunstanciales y contextuales, lo que confiere más estabilidad a sus ideas (Palacios, 1990; Moreno, 1991; Palacios, Moreno, e Hidalgo, 1998).

La mayoría de las investigaciones longitudinales centradas en el cambio-continuidad de las ideas parentales se inclinan hacia la estabilidad a lo largo del ciclo vital familiar y del desarrollo de sus hijos e hijas (Porter y Hsu, 2003; Rubin, Nelson, Hastings, y Asendorpf, 1999; Scott y Hill, 2001; Vittrup, Holden, y Buck, 2006), aunque admiten cierta flexibilidad y adaptación a las necesidades que requieren las distintas circunstancias. Tanto en estos trabajos como en el presente estudio, con una investigación longitudinal más extensa, coinciden en la consistencia y estabilidad, y, en caso de cambio, se realiza hacia la ideología conceptualmente más próxima, un hallazgo que está en consonancia con lo encontrado en trabajos previos (Hidalgo, 1999; Moreno, 1991). No obstante, la mayor proporción de progenitores que se mantienen estables se produce en el paso de la edad preescolar a la escolar, momento en el que los cambios evolutivos son más progresivos y suele asociarse a una menor probabilidad de cambio en las ideas parentales (Cote y Bornstein, 2003).

De estos resultados se podrían extraer dos conclusiones en línea con lo que apuntan otros autores (Bugental y Johnston, 2000; Goodnow, 2002). En primer lugar, que los momentos más propicios para el cambio en las ideas son los períodos en los que se viven las transiciones vitales más importantes. Es en estos momentos cuando los progenitores parecen estar más receptivos a otras ideas distintas a las suyas que puedan ayudarles en las complejas tareas que tienen que desempeñar. Y, en segundo lugar, estos momentos parecen ser los más adecuados y sensibles

para que la intervención con los progenitores sea eficaz. Disponer de un sólido anclaje cognitivo que oriente en los momentos evolutivos más cambiantes del desarrollo es un recurso importante para los progenitores. De hecho, cuando no se dispone de otros recursos para el cambio hacia planteamientos más modernos (como pueda ser la intervención más profesional a la que más adelante nos referimos), muchos progenitores encuentran ese anclaje reafirmando en su tradicionalidad, en planteamientos muy asentados y arropados por la cultura.

En este sentido, los expertos aconsejan que, para cambiar las ideas parentales, los profesionales deben empezar por las ideas más accesorias y periféricas al sistema, ya que es el único modo de llegar al núcleo de las mismas (Rodrigo, 1994 y 2000). Las nuevas ideas se reconstruyen a partir de la interacción entre las ideas subyacentes y las experiencias cotidianas. Este trabajo indica que cuando las ideas que se generan se aproximan hacia el polo de la modernidad, se caracterizan por una mayor estabilidad a lo largo del tiempo.

Por otra parte, los modelos de intervención familiar más actuales también parten de una orientación en positivo, en la que se busca desde un enfoque centrado en la parentalidad positiva potenciar y estimular las competencias de los progenitores más que compensar sus déficits (Rodrigo, Almeida, Spiel, y Koops, 2012; Rodrigo et al., 2018). Bajo esta forma de entender la intervención, las ideas parentales se convierten en uno de los recursos naturales (Palacios et al., 2010) o *activos* para optimizar las habilidades parentales. De ahí la necesidad de conocer las propiedades de estas para promocionarlas mejor. De nuevo, los resultados de este trabajo acerca de la resistencia al cambio y los momentos más propicios para su intervención también pueden ser tenidos en cuenta de cara a la intervención.

En España se vienen aplicando programas psicoeducativos para padres y madres que parten de estos modelos de intervención experiencial y con orientación en positivo, como el *Programa Crecer Felices en Familia* (Rodrigo et al., 2008), el *Programa de Apoyo a Madres y Padres de Adolescentes* (Oliva et al., 2007), el *Proyecto Apego* de la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía (Palacios et al., 2012) o el *Programa de Formación y Apoyo Familiar* (Hidalgo et al., 2011), en los que las ideas parentales tienen un papel clave como potencial que hay que promocionar para garantizar unas mejores habilidades parentales, de ahí la necesidad de seguir profundizando en las propiedades de estas cogniciones.

El diseño de programas de apoyo a las familias debería, por tanto, considerar las ideas parentales en toda su complejidad y diversidad, lo que implica que son muchas las variables que quedan por explorar sobre la naturaleza de las ideas parentales y su interacción con variables que pueden estar modulándolas. Como indican estudios previos (Bornstein et al., 2010; Bornstein, Putnick, y Suwalsky, 2018; Bugental y Johnston, 2000; Holden y

Buck, 2002; Moreno, 1991; Palacios, Moreno, e Hidalgo, 1998, September, Edna, y Roman, 2015; Vaquero et al., 2019), entre las variables que hay que estudiar destacan la experiencia previa con la maternidad o paternidad, la configuración familiar, el sexo de los hijos o las hijas, el momento vital, el apoyo percibido, el acceso a la información a través de las nuevas tecnologías o la vivencia de determinadas situaciones (enfermedad, discapacidad, pérdida de la pareja o cualquier otra vivencia que pueda generar estrés vital) y, de un modo más general, el escenario o contexto cultural en el que los padres y las madres ejercen la parentalidad (Bornstein, Putnick, y Suwalsky, 2018; Fuentes, 2015; Smetana, 2017). El análisis de estas variables aportará un mayor conocimiento sobre cómo se forman y funcionan las ideas parentales, información esencial para la formación de padres y madres.

Conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Azar, S. T., Reitz, E. B., y Goslin, M. C. (2008). Mothering: Thinking Is Part of the Job Description: Application of Cognitive Views to Understanding Maladaptive Parenting and Doing Intervention and Prevention Work. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 295-304. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.04.009>
- Bécue, M., y Valls, J. (2005). *Manual de introducción a los métodos factoriales y clasificación con SPAD*. Bellaterra: Servei d'Estadística. Universidad Autònoma de Barcelona. <http://sct.uab.cat/estadistica/sites/sct.uab.cat.estadistica/files/manualSPAD.pdf>
- Benzecri, J. P. (1973). *Analyse des donées. Tome 1, La taxonomie. Tome 2, L'analyse des correspondences*. Dunod.
- Benzecri, J. P. (1979). Sur le Calcul des Taux d'Inertie dans l'analyses d'un Questionnaire. *Les Cahiers de l'Analyse des Donées*, 3, 377.
- Bornstein, M. H. (2012). Cultural Approaches to Parenting. *Parenting: Science and Practice*, 12, 212-221. <https://doi.org/10.1080/15295192.2012.683359>
- Bornstein, M. H., Cote, L. R., Haynes, O. M., Hahn, Ch. S., y Park, Y. (2010). Parenting Knowledge: Experiential and Sociodemographic Factors in European American Mothers of Young Children. *Developmental Psychology*, 46(6), 1677-1693. <https://doi.org/10.1037/a0020677>
- Bornstein, M. H., Putnick, D. L., y Suwalsky, J. T. D. (2018). Parenting Cognitions → Parenting Practices → Child Adjustment? The Standard Model. *Developmental and Psychopathology*, 30, 399-416. <https://doi.org/10.1017/S0954579417000931>
- Bugental, D. B., y Johnston, Ch. (2000). Parental and Child Cognitions in the Context of the Family. *Annual Review of Psychology*, 5, 315-344. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.315>
- Costigan, C., y Su, T. F. (2008). Cultural Predictors of the Parenting Cognitions of Immigrant Chinese Mothers and Fathers in Canada. *International Journal of Behavioral Development*, 32(5), 43-442. <http://dx.doi.org/10.1177/0165025408093662>
- Cote, L. R., y Bornstein, M. H. (2003). Cultural and Parenting Cognitions in Acculturating Cultures: Cultural Comparisons and Developmental Continuity and Stability. *Journal of cross-cultural psychology*, 34(3), 323-349. <https://doi.org/10.1177/0022022103034003006>
- Ferrando, P. J., y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles de Psicología*, 31(1), 18-33.
- Fuentes, M. C. (2015). Which Is the Best Parenting Style? Explaining the Discrepancies Across Cultural Influences. En F. García (Ed.), *Parenting-Cultural Influences and Impact on Childhood Health and Well-Being* (pp. 1-16). Nova Publishers.
- Gallego, T. M. (2012). Familias, infancias y creencias: tejiendo humanidad. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 35, 63-82. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/352>
- Goodnow, J. J. (1988). Parents' Ideas, Actions, and Feelings: Models and Methods from Developmental and Social Psychology. *Child Development*, 59, 286-320. <http://dx.doi.org/10.2307/1130312>
- Goodnow, J. J. (2002). Parents' Knowledge and Expectations, Using What We Know. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting 3* (pp. 439-460). Lawrence Erlbaum Associates.
- Goodnow, J. J., y Collins, W. A. (1990). *Development According to Parents. The Nature, Sources, and Consequences of Parents' Ideas*. Erlbaum.
- Hidalgo, M. V. (1999). Parents' Ideas About Child Development and Education. Its Change and Continuity During the Transition to Parenthood. *Infancia y Aprendizaje*, 22(85), 75-94. <https://doi.org/10.1174/021037099760366326>
- Hidalgo, M. V., Menéndez, S., López-Verdugo, I., Sánchez, J., Lorence, B., y Jiménez, L. (2011). *El programa de Formación y Apoyo Familiar*. Ayuntamiento de Sevilla.
- Holden, G. W., y Buck, M. J. (2002). Parental Attitudes Toward Childrearing. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting 3* (pp. 537-562). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lebart, L., Monriveau, A., y Fenelon, J. P. (1985). *Tratamiento estadístico de datos. Métodos y Programas*. Marcombo.
- Lebart, L., Monriveau, A., y Piron, M. (1995). *Statistique exploratoire multidimensionnelle*. Dunod. http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers11-10/010007837.pdf
- Moreno, M. C. (1991). *Las ideas evolutivo-educativas. Un estudio longitudinal y transgeneracional* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Sevilla, España.
- Musitu, G., y García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1196>
- Newberger, C. M. (1980). The Cognitive Structure of Parenthood: Designing a Descriptive Measure. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1980(7), 45-67. <https://doi.org/10.1002/cd.23219800705>
- Oliva, A., Hidalgo, V., Martín, D., Parra, A., Ríos, M., y Vallejo, R. (2007). *Programa de Apoyo a Madres y Padres de Ado-*

- lescentes. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Salud.
- Palacios, J. (1990). Parent-Ideas About the Development and Education of Their Children. *International Journal of Behavioral Development*, 13, 137-155. <http://dx.doi.org/10.1177/016502549001300201>
- Palacios, J., González, M. M., Hidalgo, V., Jiménez, J., Moreno, C., Oliva, A., Antolín, L., Jiménez, L., López, F., y Román, M. (2012). *Proyecto*. Consejería de Salud, Junta de Andalucía.
- Palacios, J., Moreno, M. C., González, M. M., Oliva, A., Hidalgo, M. V., y Jiménez, J. (2010). *Primer informe técnico del proyecto apego sobre «evaluación y promoción de competencias parentales en el sistema sanitario público andaluz»*. Junta de Andalucía.
- Palacios, J., Moreno, M. C., y Hidalgo, M. V. (1998). Ideologías familiares sobre el desarrollo y la educación infantil. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 181-200). Alianza Editorial.
- Porter, Ch. L., y Hsu, H. Ch. (2003). First-Time Mothers' Perceptions of Efficacy During the Transition to Motherhood: Links to Infant Temperament. *Journal of Family Psychology*, 17(1), 54-64. <http://dx.doi.org/10.1037/0893-3200.17.1.54>
- Pozo, J. I., y Rodrigo, M. J. (2001). Del cambio conceptual al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24(4), 407-423. <http://dx.doi.org/10.1174/021037001317117367>
- Rodrigo, M. J. (1994). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres? *Investigación en la escuela*, 23, 7-16.
- Rodrigo, M. J. (2000). Las teorías implícitas en la construcción del conocimiento social. En D. Vence, L. F. Pérez, J. A. Beltrán, V. Bermejo, M. D. Prieto, y R. González (Eds.), *Intervención psicopedagógica y currículum escolar* (pp. 69-80). Pirámide.
- Rodrigo, M. J., Almeida, A., Spiel, C., y Koops, W. (2012) Introduction: Evidence-Based Parent Education Programmes to Promote Positive Parenting. *European Journal of developmental Psychology*, 9, 2-10. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2011.631282>
- Rodrigo, M. J., Correa, A. A., Máiquez, M. L., Martín, J. C., y Rodríguez, G. (2006). Family Preservation Services on the Canary Islands. *European Psychologist*, 11(1), 57-70. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.11.1.57>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Hidalgo, V., Martín, J. C., Martínez-González, R. A., Ochaita, E., Balsells, M. A., y Arranz, E. (2018). National Agency–University Partnership for a Web-Based Positive Parenting Policy and Evidence-Based Practices. *Early Child Development and Care*, 188(11), 1620-1633. <http://doi.org/10.1080/03004430.2018.1490898>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Byrne, S., Rodríguez, B., Martín, J. C., Rodríguez, G., y Pérez, L. (2008). *Programa Crecer Felices en Familia: programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil*. Junta de Castilla y León.
- Rubin, K. H., Nelson, L. J., Hastings, P., y Asendorpf, J. (1999). The Transaction between Parents' Perceptions of their Children's Shyness and their Parenting Styles. *International Journal of Behavioral Development*, 23(4), 937-957.
- Sameroff, A. J., y Feil, L. A. (1985). Parental Concepts of Development. En I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 83-106). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sánchez-Martí, A., y Ruiz-Bueno, A. (2018). Análisis de clasificación con variable criterio en SPAD. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(1), 41-53. <http://doi.org/10.1344/reire2018.11.119354>
- Scott, D. A., & Hill, J. (2001). Stability and Change in Parenting Beliefs in First-Time Mothers from the Pre-to Postnatal Period. *Journal of reproductive and Infant Psychology*, 19(2), 105-119. <https://doi.org/10.1080/02646830125252>
- September, S.; Edna, R.; Roman, N. (2015). The Role of Parenting Styles and Socio-Economic Status in Parents' Knowledge of Child Development. *Early Child Dev Care*, 186, 1060-1078. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2015.1076399>
- September, S. J., Rich, E. J., y Roman, N. V. (2015). The Role of Parenting Styles and Socio-Economic Status in Parents' Knowledge of Child Development. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1060-1078. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1076399>
- Sigel, I. E., McGillicuddy-De Lisi, A. V., y Goodnow, J. J. (1992). *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Sigel, I. E., y McGillicuddy-De Lisi, A. V. (2002). Parent Beliefs are Cognitions: The Dynamic Belief Systems Model. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting 3* (pp. 485-508). Lawrence Erlbaum Associates.
- Smetana, J. G. (2017). Current Research on Parenting Styles, Dimensions, and Beliefs. *Curr Opin Psychol* 15, 19-25. <http://dx.doi.org/10.1016/j.copsy.2017.02.012>
- Vaquero Tió, E., Suárez Perdomo, A., Fernández-Rodrigo, L., Rodrigo López, M. J., y Balsells Bailón, M. Àngels. (2019). E-parenting: una revisió sistemàtica de la literatura. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (68), 30-41. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1313>
- Vittrup, B., Holden, G. W., y Buck, J. (2006). Attitudes Predict the Use of Physical Punishment: A Prospective Study of the Emergence of Disciplinary Practices. *Pediatrics*, 117, 2055-2064. <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2005-2204>