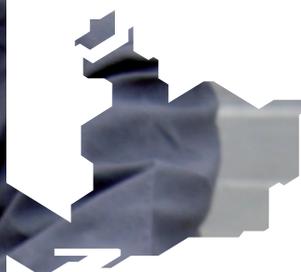




Familia y relaciones intergeneracionales: un espacio de oportunidades para la educación de los hijos e hijas

IV Informe sobre la situación de la Infancia, la Adolescencia y la Familia en Cataluña y Barcelona

Mayo 2012



Familia y relaciones intergeneracionales: un espacio de oportunidades para la educación de los hijos e hijas



AJUNTAMENT DE BARCELONA
DIPUTACIÓ DE BARCELONA
UNIVERSITAT DE BARCELONA
UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA
UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA



**Ajuntament
de Barcelona**



Observatori Social Barcelona

EQUIPO DE TRABAJO

Instituto de Infancia y Mundo Urbano. CIIMU

Dirección

Carme Gómez-Granell y Pau Marí-Klose

Coordinación técnica

Sandra Escapa Solanas

Autores:

Miquel Àngel Alegre, Fernando Antón, Albert F. Arcarons, Ricard Benito, Jordi Caïs, Sandra Escapa, Sergi Fàbregues, Lluís Flaquer, Luciano Maranzana, Marga Marí-Klose, Pau Marí-Klose, Àngel Martínez-Hernández, Julio Meneses, Jesús M. de Miguel, Josep Ma. Mominó, Sebastià Sarasa, Diego Torrente

Análisis estadísticos, resúmenes y revisión de textos:

Sandra Escapa Solanas, Albert Julià Cano, Laia Sánchez Guerrero, Alba Lanau Sánchez

Presentación

El Informe que tenéis en las manos, *Familia y relaciones intergeneracionales, un espacio de oportunidades para la educación de los hijos*, es el cuarto de los Informes sobre la Situación de la Infancia y la Familia en Cataluña y Barcelona que ha ido elaborando el Consorcio Instituto de Infancia y Mundo Urbano (CIIMU) a lo largo de los últimos diez años. Para el Ayuntamiento de Barcelona, que impulsó su creación y ocupa la presidencia del CIIMU, es una satisfacción presentar este Informe.

En un momento difícil, no sólo por la crisis económica que está impactando muy especialmente en las familias jóvenes con niños, sino también por una crisis de valores que afecta a la mayoría de las instituciones, la educación de las nuevas generaciones es, sin duda, un tema capital para el futuro de nuestro país.

Como afirman los directores de este Informe –en el cual ha trabajado un equipo muy numeroso de investigadores de varias universidades catalanas- y en contra de lo que afirman muchas voces, *la institución familiar no está en crisis, más bien al contrario, hoy es más valorada que nunca*. Pero no es menos cierto que la familia necesita ayuda. Ayuda para poder educar a los hijos y a las hijas, para disponer del tiempo necesario y también del apoyo necesario para desarrollar las habilidades parentales que requiere educar hoy, en tiempos difíciles, en tiempos complejos.

En este Informe no sólo se hace una radiografía de las relaciones entre padres e hijos. Su mayor interés quizás se encuentra en la aportación de nuevas ideas y sugerencias, de nuevas oportunidades que se abren para mejorar las políticas de apoyo a la infancia, la adolescencia y la familia.

El Ayuntamiento de Barcelona tiene la clara voluntad de avanzar en este camino, como lo demuestra la creación en este mandato de una nueva Concejalía de Infancia, Familia, Usos del Tiempo y Personas con Discapacidad, que tiene la misión de impulsar estas políticas en nuestra ciudad.

Xavier Trias

Alcalde de Barcelona

Hoy las políticas de infancia y familia están adquiriendo una importancia creciente en todo el mundo desarrollado. Existen razones poderosas que justifican este hecho. A pesar de los indudables adelantos realizados en el bienestar de la infancia y el reconocimiento de sus derechos, la extraordinaria mutación que está afectando al mercado laboral, a la estructura, las relaciones y los valores familiares, está teniendo consecuencias sobre el bienestar de los niños que se traducen en aspectos como el incremento de la pobreza infantil y la privación material, el bajo rendimiento escolar y el abandono escolar prematuro o el crecimiento preocupante de los malestares emocionales y los trastornos psicológicos.

A pesar de estas transformaciones, la familia continúa siendo hoy la institución más valorada por la mayoría de ciudadanos y criar y educar a los hijos es una de las principales funciones que se continúan asignando a la familia. A diferencia de lo que se afirma a veces, la familia de hoy se caracteriza por una preocupación creciente por el bienestar de los hijos y las hijas y una mayor inversión emocional, sentimental y económica en su educación. Pero también es cierto que una de las inquietudes que expresan frecuentemente padres y madres es la dificultad que tienen para organizar y coordinar de manera satisfactoria los espacios y los tiempos (laborales, familiares, personales) en que se desarrolla su vida cotidiana. Muchos padres y madres se sienten desorientados ante la educación de sus hijos e hijas. En este sentido, hay que reconocer que «educar» se ha convertido en una tarea difícil en un contexto de complejidad social creciente.

Este *IV Informe sobre la Situación de la Infancia y la Familia en Cataluña y Barcelona* realizado por el Instituto de Infancia y Mundo Urbano (CIIMU) se adentra en el análisis de las relaciones intergeneracionales entre padres e hijos y en la forma en que estas relaciones pueden convertirse en un factor de amortiguación o, por el contrario, de incremento de los nuevos riesgos sociales que amenazan a las nuevas generaciones. La explotación del Panel de Familias e Infancia ha permitido a un conjunto importante de investigadores e investigadoras realizar un recorrido, lleno de nuevos datos, informaciones y recomendaciones, por los diferentes ámbitos y contextos en que conviven, se relacionan o interaccionan progenitores e hijos adolescentes. Las conclusiones del Informe constituyen un resumen excelente de los desafíos a los que se enfrentan las políticas de infancia y familia, y por lo tanto también de algunas vías para superarlos. Como concluyen los autores, los estilos y las prácticas educativas (capital social) de madres y padres son determinantes en el desarrollo individual y social de sus hijos e hijas y contribuyen decisivamente a prevenir problemas sociales que se manifiestan en la vida adulta en múltiples campos. El compromiso parental resulta inviable cuando madres y padres están desbordados y no disponen del tiempo necesario en los momentos que lo necesitan. Los progenitores

deben saber el papel determinante que pueden tener en la educación de sus hijos e hijas, y encontrar ánimo, orientación y apoyo público para ejercer e incluso disfrutar de manera responsable y efectiva de sus funciones parentales.

La creación de la Concejalía de Familia, Infancia, Usos del Tiempo y Discapacitados en este nuevo mandato responde al convencimiento de que el gasto público en infancia y familia ya no representa un coste social, sino el eje principal de una inversión social productiva, orientada hacia el futuro. En el marco de nuestro compromiso, las políticas de usos del tiempo y de conciliación familiar y laboral son un eje vertebrador de primer orden para promover la parentalidad positiva y el bienestar infantil.

Irma Rognoni

Regidora de Familia, Infancia, Usos del Tiempo y Discapacitados. Ayuntamiento de Barcelona

Sumario

1. Introducción	11
1.1. Una nueva realidad familiar	11
1.2. El capital social de las familias y la educación de los hijos	14
1.3. Adolescencia y relaciones intergeneracionales	15
1.4. El Panel de Familias e Infancia	17
1.5. Contenidos del Informe	21
1.6. Referencias bibliográficas	22
2. Familia, trabajo remunerado y dinámicas de relación intergeneracional: tiempo y actividades compartidas. Jordi Caïs	23
2.1. Introducción	23
2.2. La familia negociadora	24
2.3. Actividades compartidas entre padres e hijos adolescentes	31
2.4. Relaciones de confianza mutua entre padres e hijos adolescentes	37
2.5. Conclusiones y recomendaciones	44
2.6. Referencias bibliográficas	48
3. ¿Separados tras el divorcio? La implicación del padre no residente y su impacto en el bienestar de los adolescentes. Marga Marí Klose i Pau Marí Klose	50
3.1. Introducción	50
3.2. Implicación del padre no residente y riesgos educativos	53
3.3. Implicación del padre no residente y malestar emocional	57
3.4. ¿Por qué se implican (o no) los padres después del divorcio?	60
3.5. Conclusiones y recomendaciones	67
3.6. Referencias bibliográficas	71

4. Efectos de las escuelas de educación preescolar en el desarrollo de los adolescentes. Sebastià Sarasa	75
4.1. Introducción	75
4.2. Los efectos de la preescolarización en la conducta de los adolescentes	76
4.3. Las escuelas infantiles en Cataluña	77
4.4. ¿Está asociado el rendimiento escolar a la preescolarización?	80
4.5. Evidencias sobre los efectos de la preescolarización	81
4.6. Conclusiones y recomendaciones	94
4.7. Referencias bibliográficas	96
5. Climas y (sobre todo) culturas escolares: cómo se explican y qué permiten explicar. Miquel Àngel Alegre i Ricard Benito	99
5.1. Introducción	99
5.2. Climas y culturas escolares: qué explican. El caso del rendimiento académico	104
5.3. La formación de los grupos culturales	118
5.4. Conclusiones y recomendaciones	122
5.5. Referencias bibliográficas	125
6. ¿Son realmente las chicas más exitosas que los chicos? Familia, clase social y género en la transición a la universidad. Jesús M. de Miguel i Albert F. Arcarons	127
6.1. Introducción	127
6.2. Clase social como factor fundamental	130
6.3. ¿Qué influye más, el centro escolar o la familia?	132
6.4. ¿Por qué la mujer va más a la universidad?	134
6.5. La importancia de obtener notas buenas	136

6.6. Expectativas y deseos de éxito: el papel clave de la familia	137
6.7. ¿Camino de la adicción, camino del fracaso escolar?	139
6.8. Cuatro tipos de familias	140
6.9. Factores explicativos del éxito	142
6.10. La mujer sigue estando discriminada	146
6.11. Conclusiones y recomendaciones	150
6.12. Referencias bibliográficas	152
7. Anatomía social de las emociones: adolescencia, estados de ánimo y salud mental en Cataluña. Àngel Martínez Hernáez	153
7.1. Introducción	153
7.2. Anatomía social de las emociones	155
7.3. ¿Desafiliados o superados?	167
7.4. El bucle depresivo	168
7.5. Conclusiones y recomendaciones	174
7.6. Referencias bibliográficas	180
8. Percepciones engañosas del cuerpo en la adolescencia: la influencia de la familia y el grupo de iguales. Sandra Escapa i Luciano Maranzana	181
8.1. Introducción	181
8.2. El estudio de la satisfacción del cuerpo	181
8.3. El peso corporal como problema público	185
8.4. Realidad y percepción del cuerpo de los y las adolescentes	188
8.5. Hábitos y conductas peligrosas para la salud	190
8.6. Problemas de conducta: ruptura de normas y relaciones Intergeneracionales	194
8.7. ¿Por qué se sienten gordos si no lo están?	196
8.8. Conclusiones y recomendaciones	200

8.9. Referencias bibliográficas	203
9. Ambientes, familia y conductas desordenadas de los jóvenes en el espacio público. Diego Torrente	208
9.1. Introducción	208
9.2. Conductas desordenadas	210
9.3. Efecto del entorno en las conductas	214
9.4. La importancia de la relación padres–hijos	218
9.5. La familia como correctora de entornos negativos	222
9.6. Conclusiones y recomendaciones	228
9.7. Referencias bibliográficas	232
10. Infancia 2.0: desigualdades digitales, contexto familiar y rendimiento académico. Josep M. Mominó, Julio Meneses i Sergi Fàbregues	234
10.1. Introducción	234
10.2. Jóvenes, niños e Internet	237
10.3. Uso de la red y rendimiento académico	245
10.4. Conclusiones y recomendaciones	251
10.5. Referencias bibliográficas	256
11. Pobreza infantil: consecuencias en las condiciones de vida y el rendimiento escolar de los y las adolescentes. Lluís Flaquer	259
11.1. Introducción	259
11.2. Los niveles de pobreza y sus determinantes	259
11.3. Características de los hogares situadas bajo el umbral de pobreza	261
11.4. Mercado de trabajo, inmigración y transferencias públicas	265
11.5. Pobreza, rendimiento escolar y aspiraciones académicas	268
11.6. Conclusiones y recomendaciones	274

11.7. Referencias bibliográficas	277
12. La exclusión residencial de familias con adolescentes: radiografía y evaluación de impactos. Fernando Antón	280
12.1. Introducción	280
12.2. La exclusión residencial en el mejor momento del mercado inmobiliario	281
12.3. Exclusión residencial: impacto en los hogares con niños y adolescentes	282
12.4. La exclusión residencial y el desarrollo de los y las adolescentes	299
12.5. Conclusiones y recomendaciones	303
12.6. Referencias bibliográficas	306
13. Conclusiones: repensando las políticas familiares	307
14. Currículum de los autores	316

1. Introducción

Familia y Relaciones intergeneracional: un espacio de oportunidades para la educación de los hijos, es el título que hemos elegido para el *IV Informe sobre la situación de la Infancia, la Adolescencia y la Familia* del Instituto de Infancia y Mundo Urbano (CIIMU). Los tres Informes previos se centraron al radiografiar las condiciones de vida de este sector de población en sus diferentes contextos. En base a metodologías cuantitativas —basadas fundamentalmente en el análisis de fuentes secundarias— y cualitativas, hicimos un esfuerzo para hacer visibles sus necesidades e intereses, profundizando en temas como la diversidad familiar y las nuevas pautas y modelos de relaciones entre padres e hijos, las desigualdades sociales y educativas, la vulnerabilidad y la pobreza infantil, las diferencias por razones de género o procedencia, los nuevos estilos de vida y hábitos de consumo, los malestares emocionales en la adolescencia, las nuevas formas de participación infantil y juvenil, etc.

Este *IV Informe* conlleva algunas novedades muy importantes. En primer lugar, el hecho que por primera vez en nuestro país podemos disponer de una herramienta nueva, el Panel de Familias e Infancia (PFI), que nos da la posibilidad de trabajar sobre datos innovadores y propios, es decir no provenientes de otras fuentes o encuestas secundarias que no han sido hechas específicamente para analizar las condiciones de vida de la infancia y la familia. En segundo lugar, el hecho que el PFI sea una encuesta longitudinal que ha permitido entrevistar a una muestra muy amplia de adolescentes y sus familias a lo largo de cuatro años consecutivos; porque esto nos permite disponer de datos longitudinales y acercarnos a la realidad de estos jóvenes y sus familias describiendo los cambios y las transformaciones que se han producido en sus trayectorias vitales durante un tiempo prolongado. Finalmente, disponer de información de los y las adolescentes y de sus progenitores a la vez, nos permite adentrarnos en el tema de las relaciones intergeneracionales, específicamente las relaciones entre los progenitores y sus hijos e hijas. Un tema vinculado al de la conciliación del tiempo familiar y laboral y a los valores y la educación de las nuevas generaciones, que cobra cada vez más importancia en la investigación internacional y las políticas públicas y que tiene que ser incorporado con urgencia en la agenda política de nuestro país.

1.1. Una nueva realidad familiar

En las últimas décadas, en Cataluña la institución familiar ha sufrido una mutación extraordinaria. Este cambio afecta dimensiones múltiples, tanto estructurales como de

relación en las dinámicas cotidianas de la vida familiar. Están cambiando aspectos tan importantes como la morfología de las familias, las pautas de formación de los hogares, la distribución de roles dentro de los hogares, las pautas de convivencia entre los miembros de la pareja, las relaciones entre padres e hijos, las pautas de crianza y socialización de las nuevas generaciones o las estrategias de cuidado de las personas dependientes.

A pesar de los cambios que afectan los modelos familiares, lo que no ha variado es la importancia de la institución familiar en el bienestar de las personas. La familia continúa estando altamente valorada por la mayoría de los ciudadanos como apoyo fundamental a la satisfacción vital de sus miembros. Por otro lado, en tiempos de crisis económica, donde las instituciones, el mercado laboral y el estado están disminuyendo los recursos de bienestar necesarios, la familia está siendo considerada como la última red de protección que tienen los individuos. Sin esta red aumentaría la vulnerabilidad de las personas en riesgo de exclusión, y se incrementarían las dificultades de progresar. Al contrario de lo que afirman algunas voces, la familia ni está en crisis ni en vías de desaparición, bien al contrario, su importancia es hoy más manifiesta que nunca.

Pero también es cierto que como resultado de estas transformaciones, una de las preocupaciones que las familias con hijos e hijas menores de edad (u otras personas dependientes) expresan más a menudo son las dificultades que tienen para organizar y coordinar de manera satisfactoria los espacios y los tiempos en que se desarrolla su vida cotidiana (trabajo remunerado y trabajo familiar de las personas adultas, escuela de los hijos, uso de transportes, mantenimiento de atenciones a los ascendientes con quienes se vive o que viven en otro hogar, mantenimiento del hogar, suministro de alimentos y arreglos domésticos, compras, visitas médicas, uso de otros servicios necesarios, necesidades de ocio y asociación, etc.). Sus vidas son una carrera continua contra el tiempo, para poder organizar y compartir tiempo y espacios.

El tiempo dedicado por las madres y los padres —y otros adultos— a atender necesidades emocionales y afectivas de sus hijos e hijas, a inculcar valores y transmitir conocimientos, a hacer un seguimiento de sus estudios y actividades de ocio o a incentivar comportamientos apropiados es una inversión en su bienestar presente y futuro. La cantidad y especialmente la calidad de este tiempo es uno de los determinantes principales del bienestar y del desarrollo de los niños y adolescentes y, por lo tanto, de sus oportunidades laborales y capacidad productiva futura. Los déficits en inversiones familiares en tiempo dedicado a los hijos e hijas afectan negativamente la salud y el bienestar de los niños y están asociados con trastornos emocionales, problemas de conducta y dificultades educativas.

Entre los cambios profundos que está sufriendo la familia a lo largo de los últimos cincuenta años, quizás el más importante es el de los nuevos valores que dan

sentido a las relaciones familiares. Unos valores que están también en relación con los cambios de valores de la población en general. Las ideas de igualdad, libertad y tolerancia han impregnado la sociedad. Pero a la vez vivimos en una sociedad con un creciente sentimiento individualista, compuesta por personas que quieren vivir la vida en su manera y relativizan las normas y los dictados sociales que pretendían en el pasado dirigir sus elecciones y comportamientos. Una sociedad de la abundancia que induce constantemente al incremento de la capacidad de consumo y bienestar material. Una sociedad de consumo que difunde a escala global los valores del bienestar y del placer individual, en la que se ha revalorizado el presente frente al futuro y en la que la búsqueda de la felicidad —a poder ser por la vía rápida— se ha convertido en la finalidad prioritaria.

Criar y educar los hijos es una de las principales funciones que los españoles continúan asignando a la familia. Pero también han cambiado las concepciones en relación con el cuidado y la crianza de la infancia. Se considera mayoritariamente que ésta no puede continuar descansando en el abandono de la actividad laboral por parte de las mujeres. Pero socialmente crece la preocupación por la educación de las nuevas generaciones y la creencia que muchos de los problemas actuales de niños y jóvenes son debidos a una creciente pérdida de autoridad de los padres y madres, y también de los maestros, así como la creciente desaparición de ciertos valores como el respeto, el esfuerzo, etc.

Ciertamente, muchos padres y madres se sienten desorientados ante la educación de sus hijos, pero esto no quiere decir, más bien al contrario, que se preocupen menos por sus hijos o que descuiden sus responsabilidades parentales. Hoy las relaciones entre padres e hijos se caracterizan por dos hechos. En primer lugar, una mayor preocupación por el bienestar de sus hijos y una mayor inversión emocional, sentimental y económica en los niños, que ganan centralidad en la familia. En segundo lugar, un cambio en el modelo educativo y de relación, en el que se abandonan formas de autoridad patriarcales, representadas en exclusiva por la ley del padre, en que se asentaba tradicionalmente la familia, en favor de una mayor existencia de diálogo, comunicación y consenso. Se aspira a construir con los hijos un clima relacional basado en la confianza y en la comunicación en que la interacción y la comunicación prevalegan sobre la jerarquía.

De hecho, nos encontramos en un momento de transición difícil por muchas familias con niños y adolescentes porque la reconstrucción de una nueva autoridad parental compartida y democrática, dentro del hogar no es fácil en una sociedad tan compleja, donde han cambiado los valores, han aparecido con fuerza nuevos agentes socializadores, como el mercado y el consumo, los medios de comunicación e Internet, y se dispone de poco tiempo para la relación cotidiana con los hijos e hijas. En un

contexto de creciente complejidad social, la tarea de educar se ha hecho también cada vez más compleja.

1.2. El capital social de las familias y la educación de los hijos

Las relaciones que establecemos con otras personas configuran quién y cómo somos. La naturaleza y la calidad de los vínculos que mantenemos con otras personas influyen en todos los aspectos de nuestra vida, en cualquier momento del ciclo vital. Desde los primeros años de vida, la relación del niño con sus progenitores tiene efectos decisivos en su desarrollo cognitivo y personal. Las situaciones de privación afectiva o de estímulos apropiados durante los años de crecimiento se convierten en un hándicap que las personas arrastran a lo largo de su vida y que influyen en sus procesos de aprendizaje e integración social.

Numerosos estudios han mostrado los beneficios que reporta a los hijos el hecho que las familias dediquen tiempo de calidad al seguimiento de sus actividades escolares, de las relaciones con sus amigos, a generar expectativas positivas, etc. En dos palabras, las familias necesitan incrementar su capital social, o el que es el mismo, su capacidad de establecer relaciones intergeneracionales y vínculos sociales con sus hijos y esto requiere también pasar más tiempo de calidad con sus hijos.

La noción de *capital social* hace referencia a un conjunto de habilidades y capacidades parentales positivas que engloban aspectos como la estructura de los vínculos familiares (por ejemplo, la convivencia o no de los dos progenitores con el niño) y de los vínculos que las familias establecen con su entorno (la relación del padre con los padres de amigos de los niños, la de los padres con los agentes educativos), la intensidad de estas relaciones (por ejemplo, el grado de implicación de los progenitores en la vida de los niños), el sentido o el contenido de la relación (comunicación, control, apoyo, afecto, etc.), los roles y normas que se ejecutan, el grado de comunicación entre los progenitores y los hijos o la corresponsabilización en la educación de los hijos.

El grado de implicación de los padres en la educación de sus hijo/as y la calidad de las orientaciones, habilidades y conocimientos transmitidos, es decir, lo que se conoce como capital social de las familias, tienen efectos decisivos en el desarrollo cognitivo, afectivo y social de sus hijos e hijas. La empatía, el apoyo efectivo y el diálogo permiten a padres y madres influir en la vida de sus hijos orientándolos así hacia direcciones más saludables y productivas y alejándolos de algunos riesgos (fracaso escolar, comportamiento desordenado o vandálico, consumo de sustancias adictivas) que pueden marcar su futuro. Las oportunidades en el ciclo vital de los hijos e hijas pueden estar favorecidas o limitadas por este capital, puesto que proporciona recursos para aspectos vitales tan importantes como el logro y el éxito académico, las

interacciones con el grupo de iguales, los adultos o profesores, o el acceso a diferentes oportunidades de progreso relacionadas con el mercado de trabajo.

1.3. Adolescencia y relaciones intergeneracionales

El final de la infancia y la adolescencia son etapas del ciclo vital de las personas en las que éstas se encuentran, de forma continuada, embarcadas en procesos de transición. Los procesos de cambio acelerado son consustanciales a estas etapas. El cambio se expresa de forma muy clara en el flujo de transformaciones físicas y de la actividad hormonal, que se manifiesta de manera muy destacada a la pubertad. Estos cambios van acompañados de transformaciones no menos significativas en la vida psicológica y emocional de los y las adolescentes, precipitadas en parte por los factores biológicos mencionados y en parte por la inmersión de los y las adolescentes en nuevos contextos sociales, en que son invitados a participar en nuevas redes sociales, a aceptar nuevas normas y a asumir nuevas responsabilidades, y en definitiva, reconstituir su identidad. Este proceso de maduración es a menudo complejo y no está exento de contradicciones y riesgos. En el curso de esta transición, los y las adolescentes a menudo se encuentran navegando entre dos aguas. Son plenamente adultos para ciertas cosas, y no lo son para otras muchas.

Analizar la adolescencia pasa necesariamente por reconocer la naturaleza fluida y transitoria, y acercarse al objeto de estudio con herramientas que permitan capturar los aspectos más dinámicos del fenómeno. La investigación social avanza en esta dirección. En los últimos años, la atención se ha focalizado en los ritmos de maduración, los procesos de transición, los puntos de inflexión, los problemas de ajustamiento a nuevas situaciones, la renegociación de roles y las identidades, el juego entre trayectorias personales (educativas, sentimentales, laborales) que no siempre avanzan a la misma velocidad o en direcciones paralelas, etc. En otras palabras, los investigadores e investigadoras sociales han tomado conciencia de la necesidad de inscribir la vida de niños y adolescentes en el tiempo para entender cómo son (transitoriamente) sus vidas, cómo las viven, en qué direcciones las encaminan y a qué riesgos se enfrentan.

Realizar este esfuerzo para capturar los aspectos más dinámicos de la vida de las personas no significa desatender otras dimensiones. La participación de las personas en redes informales, en instituciones formales, en sistemas de estratificación, configura cómo son y cómo llegan a ser, como viven el presente y cuáles son sus expectativas respecto al futuro. La adolescencia es una encrucijada vital donde estos factores sociológicos tienen una importancia capital. La infancia ha emplazado los individuos en trayectorias relativamente definidas. Definidas fundamentalmente por el mundo de los adultos en la familia y la escuela, que son los principales ámbitos de

socialización infantil. En la adolescencia se incrementa la exposición de los individuos a nuevos espacios de sociabilidad que intensifican las oportunidades de interacción intrageneracional (en el grupo de iguales, las relaciones sentimentales, las nuevas tecnologías...) y en que sus decisiones personales adquieren una relevancia inédita a sus vidas.

Ahora bien, esta exposición no nos puede hacer olvidar la influencia destacada de la familia sobre los y las adolescentes. La adolescencia es una etapa de reajuste y renegociación de relaciones intergeneracionales dentro del hogar. En el curso de estos procesos, los y las adolescentes ganan indudablemente espacios de soberanía personal. Pero esto no significa que las relaciones personales con sus progenitores u otros adultos pierdan importancia. La investigación internacional (y nuestro estudio no es una excepción) evidencia sin ningún género de duda que las nuevas experiencias relacionales que se establecen durante esta etapa con personas adultas configuran de manera decisiva la vida de los y las adolescentes. La atención a menudo ha sido demasiado centrada en los aspectos más conflictivos de estas experiencias, descuidando en qué medida la actividad parental o de tutorización en la escuela y en los ámbitos extraescolares continúa ejerciendo una influencia decisiva sobre la vida de los y las adolescentes.

Al igual que en los tres informes anteriores realizados por el Instituto de Infancia y Mundo Urbano (CIIMU) sobre el estado de la infancia, la adolescencia y la familia en Cataluña y Barcelona, este cuarto responde también a un trabajo multidisciplinario, elaborado por un grupo de especialistas integrado por sociólogos, antropólogos, psicólogos y estudiosos de los procesos educativos y de socialización, que se acercan a la realidad de la adolescencia y sus familias, con la mirada puesta en estas premisas comunes. Pero a diferencia de los otros informes, que se habían basado fundamentalmente en información e indicadores construidos a partir del análisis de fuentes secundarias combinado con metodologías cualitativas, este cuarto Informe presenta, como hemos dicho al inicio de esta introducción, una novedad importantísima. El punto de partida de este trabajo es el uso de una nueva herramienta metodológica, el Panel de Familias e Infancia, un estudio longitudinal, diseñado y realizado por el CIIMU, que permite por primera vez en nuestro país capturar información de los mismos individuos (adolescentes y progenitores) a lo largo del tiempo, en diferentes momentos de su transición a la vida adulta. Una herramienta que contribuye a paliar la carencia histórica en nuestro país de datos e información objetiva y rigurosa sobre las condiciones de vida de la infancia, la adolescencia y las familias.

1.4. El Panel de Familias e Infancia

El Panel de Familias e Infancia (PFI) es una encuesta longitudinal que durante cuatro años consecutivos realizó entrevistas a los mismos jóvenes y a sus familias en toda Cataluña. El estudio se inició en 2006 con la participación de 3.000 chicos y chicas de 13 a 16 años y un adulto de cada hogar (normalmente el padre o la madre). En oleadas sucesivas se incorporaron efectivos de la cohorte más joven a la muestra inicial (700 jóvenes cada año aproximadamente). A comienzo del 2010 se realizó, así mismo, una entrevista al padre o la madre de los y las estudiantes entrevistados en la primera oleada (o, cuando esto no fue posible, a una persona adulta que convivía habitualmente con el o la menor). En total la muestra entrevistada a lo largo de los tres primeros años la forman 4.223 chicos y chicas. Para un nivel de confianza del 95,5% (dos sigmas), y $P=Q$, el error real es de $\pm 1,53$ por el conjunto de la muestra y en el supuesto de muestreo aleatorio simple. Por cada cohorte, el error es de aproximadamente $\pm 3,8$, con los mismos supuestos.

Composición de la muestra según año de nacimiento y oleada

1a oleada 2006	2a oleada 2007	3a oleada 2008	2010
Adolescentes + padres	Adolescentes	Adolescentes	Padres
1993	1994	1995	1993
1992	1993	1994	1992
1991	1992	1993	1991
1990	1991	1992	1990
	1990	1991	
		1990	

Los datos recopilados en un estudio panel ofrecen la oportunidad de observar cómo cambian a lo largo del tiempo las condiciones de vida, los comportamientos, las percepciones y los valores de las personas entrevistadas. Esto abre un abanico amplio de posibilidades de análisis. En primer lugar, las encuestas panel permiten estudiar la vinculación entre episodios vitales que se han producido en la trayectoria biográfica de un mismo individuo (o de su familia) con experiencias que se producen con posterioridad. Con la ayuda de técnicas estadísticas adecuadas, resulta posible identificar factores causales que contribuyen a explicar los itinerarios que siguen los individuos a lo largo de su transición a la adolescencia y la vida adulta, las situaciones que atraviesan y los “tránsitos” entre condiciones o estados que jalonan las trayectorias (por ejemplo, escolarización o reescolarización, “empezar” o “dejar” de consumir sustancias adictivas, etc.). En segundo lugar, los estudios de tipo panel permiten conseguir información sobre el tiempo durante el cual los individuos permanecen en una situación determinada. La duración de una situación (por ejemplo, el paro o la pobreza) es, en sí misma, un dato de importancia capital para entender las repercusiones personales y sociales de estos fenómenos. Finalmente, los estudios panel permiten evaluar el efecto de las políticas sociales sobre la situación de las

familias, puesto que en muchos casos se dispone de observaciones sobre la condición en que los individuos se encuentran antes y después de que se produzca la intervención pública.

La utilización de encuestas panel para producir información sobre los ámbitos de la infancia y las familias no es nueva. Hace más de cuarenta años que este tipo de estudios se llevan a cabo en países como los Estados Unidos y la Gran Bretaña. En los últimos años, se ha generalizado el uso de estos estudios en otros países europeos. Durante los últimos años, el equipo que desarrolla el PFI hemos estudiado a fondo algunos de estos proyectos con el objeto de utilizarlos como modelo y guía en el diseño de nuestro propio panel, sin olvidar nunca que la realidad sociológica de nuestro país presenta singularidades que reclaman aproximaciones específicas.

a) Muestra

En total, la muestra entrevistada a lo largo de los tres años la forman 3.714 adolescentes. Para un nivel de confianza del 95,5% (dos sigmas), y $P=Q$, el error real es de $\pm 1,53$ por el conjunto de la muestra y en el supuesto de muestreo aleatorio simple. Por cada cohorte, el error es de aproximadamente $\pm 3,8$, con los mismos supuestos.

Para seleccionar los efectivos de la muestra se utiliza un procedimiento de muestreo polietápico. Se seleccionan setenta centros que imparten educación secundaria obligatoria (ESO) en todo el territorio catalán. Dentro de cada uno de estos centros se capta los y las menores y se les administra la encuesta, con una selección aleatoria simple de las unidades finales (estudiantes que han aceptado participar en el estudio).

El procedimiento seguido para seleccionar los centros de ESO utiliza información censal para construir estratos que agrupan la población catalana en función de setenta indicadores sociodemográficos. La unidad elemental sobre la cual se realiza la estratificación es la sección censal en que residen las personas. Para construir los estratos, se analiza la información obtenida a partir de los indicadores del censo mediante técnicas de análisis multivariante, análisis factorial de componentes principales y de clasificación automática (López y Lozares 2007). El objetivo de la estratificación es clasificar las secciones censales en estratos que las agrupen en conjuntos de secciones tan homogéneas como sea posible desde el punto de vista de la caracterización social, así como lo más heterogéneas posible entre sí. Con esta clasificación se obtiene un mapa de secciones de Cataluña que describe la distribución sociodemográfica de la población en «zonas sociales». La selección final de la muestra de centros escolares en los cuales se realiza la encuesta refleja una asignación de cuotas a cada estrato en función de la localización geográfica del centro en estas «zonas sociales». Las siguientes tablas muestran el resultado de la selección realizada teniendo en consideración tres características de la población de centros educativos de ESO existentes en Cataluña. Como puede observarse, la muestra obtenida (de setenta centros) refleja de manera bastante fidedigna los perfiles que se observan en el universo muestral (963 centros), tanto en cuanto a distribución por titularidad

(pública/privada-concertada), como por distribución de centros educativos por tamaño (en cuatro categorías) y distribución territorial (por veguerías).

Titularidad de los centros educativos				
	Universo		Muestra	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Público	483	50,1	36	51,4
Privado	480	49,9	34	48,6
Total	963	100	70	100

Distribución de los centros educativos según tamaño (número de estudiantes)				
	Universo		Muestra	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<= 162	243	25,2	14	20
163 - 241	235	24,4	17	24,3
242 - 356	248	25,8	24	34,3
357 +	237	24,6	15	21,4
Total	963	100	70	100

Ámbito territorial de los centros educativos (Veguerías)				
	Universo		Muestra	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Ámbito metropolitano	658	68,3	47	67,1
Comarcas Geroninas	72	7,5	5	7,1
Campo de Tarragona	65	6,7	4	5,7
Tierras del Ebro	27	2,8	4	5,7
Ámbito de Poniente	60	6,2	3	4,3
Comarcas Centrales	68	7	6	8,6
Alto Pirineo y Arán	14	1,5	1	1,5
Total	964	100	70	100

b) Cuestionarios

Los cuestionarios administrados a los chicos y chicas presentan un bloque de preguntas comunes y un conjunto de preguntas específicas dirigidas a los entrevistados y entrevistadas en función de su logro educativo (ESO, bachillerato, ciclo formativo, chicos y chicas fuera del sistema educativo). Los cuestionarios administrados repiten buena parte de las preguntas formuladas de una oleada a la otra, para obtener una visión longitudinal que permita coger los cambios en las condiciones de vida, los comportamientos y valores de los chicos y chicas, así como acontecimientos sociales y vitales que influyen sobre su trayectoria biográfica (la finalización de los estudios reglados, un cambio de domicilio, el divorcio de los progenitores, etc.).

En la primera oleada se prepararon dos tipos de cuestionarios para los adolescentes: uno largo y otro corto. El corto se administraba a estudiantes de primero

y segundo de ESO, y el largo a estudiantes que cursaban tercero y cuarto. El cuestionario era exactamente igual, con la excepción de una batería de preguntas que se consideraron inapropiadas por la edad de los y las jóvenes que lo respondían (consumo de drogas, relación con los progenitores). En la segunda y tercera oleadas aumentó la diversidad de situaciones de los y las jóvenes entrevistados. Algunos pasaron a bachillerato o ciclos formativos (CCFF), otros dejaron los estudios; además se incorporaron nuevas cohortes, hecho que incrementó el intervalo de edades analizadas. Para coger realidades diferenciadas se decidió hacer cinco modelos diferentes de cuestionario. Son los siguientes:

CORTO: para los nuevos chicos y a chicas de primero de ESO (nacidos en 1994 en la segunda oleada y en 1995 en la tercera oleada) que se incorporan al PFI. Incluyen preguntas como fecha y lugar de nacimiento, que se pregunta en otros cuestionarios (administrados a chicos y chicas que ya habían participado en oleadas anteriores). Es el mismo cuestionario que se suministró en la primera oleada y en la segunda.

LARGO: para los que cursan desde segundo hasta cuarto de ESO (también para los repetidores de primero que ya participaban en el PFI en la segunda oleada). Incorpora preguntas nuevas en relación con la primera y segunda oleada y está adaptado a estudiantes de ESO (notas y edad, por ejemplo) que ya han contestado el cuestionario del PFI otros años.

BACHILLERATO: para aquellos que cursan bachillerato (primero o segundo) en cualquiera de sus modalidades. También incorpora nuevas preguntas en relación con la edad y las asignaturas.

CICLOS FORMATIVOS: para aquellos que cursan CCFF o bien algún otro curso formativo, como por ejemplo Puente de Transición al Trabajo (PTT), Programa de Garantía Social (PGS), cursos en academias privadas, etc. Es exactamente igual que el cuestionario de bachillerato, pero con el apartado de notas en blanco para que puedan describir las asignaturas concretas que hacen.

TRABAJAN O HAN DEJADO DE ESTUDIAR (Y NO TRABAJAN): para aquellos que han dejado de estudiar y que principalmente trabajan, están en paro (aunque hagan algún cursillo, pero mayoritariamente se dediquen a trabajar o buscar trabajo) y también para aquellos que están en situación de inactividad y no estudian. En este cuestionario se han sacado todas las preguntas referentes a la escuela y a los hábitos de estudio y se ha puesto más énfasis en las cuestiones laborales presentes y futuras.

En general, los cuestionarios a adolescentes se organizan en bloques temáticos, que incluyen temas como: la tipología del hogar (con quien vive); educación (clima en el aula, itinerario educativo, rendimiento, compañeros y compañeras de clase, perspectivas de futuro); amistades y tiempo libre (actividades entre semana y fines de semana, trabajo, hábitos de consumo, uso de nuevas tecnologías, conductas de riesgo); autopercepción (en la escuela, con los amigos y amigas, estados de ánimo, del

cuerpo); uso y percepción del espacio donde vive (barrio y hogar); relaciones intergeneracionales (actividades con los miembros de la familia, estilos parentales, comunicación).

En cuanto a las encuestas realizadas a los progenitores o tutores legales, los bloques principales son: características del hogar (variables sociodemográficas de los miembros del hogar); condiciones de la vivienda y percepción del entorno (tipo de vivienda, equipamientos); reparto de las tareas domésticas y cuidado de los niños; vínculos intergeneracionales con padre/madre no residente; trayectorias y expectativas educativas del adolescente; salud y estilos de vida del adolescente y los progenitores; clima familiar y pautas de comunicación intergeneracional; y situación económica y laboral del hogar.

1.5. Contenidos del Informe

El Informe que presentamos incluye un conjunto de contribuciones singulares. Los diferentes autores y autoras son responsables de las hipótesis que ponen a prueba, los análisis que se realizan y la interpretación de los resultados que obtienen. Aún así, detrás de la actividad individual que realizan los autores, hay un esfuerzo colectivo para definir temáticas y líneas de investigación que permitan profundizar en el conocimiento sobre la infancia, la adolescencia y la familia acumulado los últimos años, aprovechando el uso de una herramienta tan singular como el Panel de Familias e Infancia. El primer objetivo es, por lo tanto, ofrecer una nueva mirada sobre asuntos y cuestiones que, a pesar de que no han sido ignorados dentro de las ciencias sociales de nuestro país, habían recibido una atención menor por la carencia de herramientas metodológicas adecuadas para estudiarlos. Cuestiones como la precariedad residencial en la infancia y sus efectos (Fernando Antón), el impacto de la escolarización temprana en el bienestar y las trayectorias educativas (Sebastià Sarasa), el divorcio y las consecuencias que tiene para el bienestar de los y las adolescentes (Marga y Pau Marí-Klose), la influencia de los espacios públicos sobre los comportamientos incívicos (Diego Torrente), el efecto de las nuevas tecnologías en el rendimiento educativo (Josep M. Mominó, Julio Meneses y Sergi Fàbregues), o las percepciones distorsionadas sobre el propio cuerpo en la adolescencia (Sandra Escapa y Luciano Maranzana), son en este Informe objeto de un tratamiento hasta ahora inédito a nuestro país.

Este Informe aporta también nuevos enfoques sobre cuestiones que han sido tratadas en informes anteriores del CIIMU. Así, en el ámbito educativo, Miquel Àngel Alegre y Ricard Benito analizan como se configuran las subculturas escolares en los centros educativos de nuestro país y Jesús M. de Miguel y Albert F. Arcarons estudian

las transiciones educativas entre bachillerato y universidad, entroncando con una vieja preocupación de los estudios del CIIMU por las diferencias de clase social y de género. En el ámbito de la salud, Àngel Martínez dedica su capítulo a hacer una “anatomía social de las emociones” a partir de los indicadores cuantitativos que proporciona el PFI, que enlaza directamente y complementa las evidencias de cariz cualitativo presentadas en el III Informe del CIIMU. Jordi Caïs estudia las actividades conjuntas entre progenitores e hijos/as y cómo influyen sobre comportamientos y actitudes de estos últimos, en un capítulo que tiene un claro precedente en ediciones previas en cuanto al análisis de la diversidad, las relaciones familiares y los usos del tiempo en los hogares catalanes. Por último, Lluís Flaquer se concentra, una edición más, a analizar las condiciones de vida de los adolescentes a los hogares catalanes, radiografiando los perfiles sociodemográficos de la pobreza infantil. La principal novedad de su trabajo en esta edición es la atención a las correlaciones entre precariedad económica y fracaso escolar.

Por lo tanto, el presente Informe muestra una clara voluntad de consolidar la investigación social sobre la familia, la infancia, y la adolescencia en Cataluña, abriendo, por un lado, nuevos campos de análisis, y de la otra, fundamentando sobre bases empíricas más sólidas tradiciones de investigación que caracterizan la trayectoria del CIIMU. En consonancia con ediciones anteriores se ha buscado deliberadamente que las aportaciones realizadas no sólo contribuyeran a profundizar nuestro conocimiento científico, sino que también pudieran orientar tanto las acciones de gobierno como la práctica cotidiana de agentes sociales y profesionales que trabajan en los ámbitos que son objeto de análisis. Construir este puente entre la generación de conocimiento y la formulación y el diseño de políticas e iniciativas no es una tarea fácil. Probablemente ni siquiera es una tarea que estén facultados para protagonizar los especialistas académicos. Sin embargo, los autores y las autoras de este informe hacen un esfuerzo para poner sobre la mesa líneas de intervención social que nutran programas de actuación política o ciudadana informados por evidencia científica.

1.6. Referencias bibliográficas

López, P.; Lozares, C. (2007). “Informe sobre la mostra del Panel de Famílies i Infància”. Documento interno del CIIMU.

2. Familia, trabajo remunerado y dinámicas de relación intergeneracional: tiempo y actividades compartidas

Jordi Caïs

2.1. Introducción

El capítulo analiza el tiempo que padres e hijos pasan juntos y qué tipo de actividades realizan. Este tiempo que los padres dedican a los hijos se puede considerar una inversión social importante, ya que la cantidad y calidad de este tiempo compartido es una variable clave para definir el nivel de bienestar y de desarrollo socioeconómico futuro de los niños. Los estudios son concluyentes en que el tiempo que los padres y madres dedican a sus hijos e hijas y el tipo de actividades que hacen juntos determinan en buena medida las oportunidades vitales y la capacidad productiva futura de estos niños y niñas (Cooksey y Fondell 1996; Yabiku, Axinn y Thorton 1999).

El capítulo está dividido en tres partes. En la primera, se quiere comprobar hasta qué punto son ciertas las nuevas teorías alrededor del concepto de “familia negociadora” que defienden que la creciente individualización de la sociedad o la incorporación de la mujer al mercado laboral han producido cambios en la manera como se distribuyen roles y tareas en el ámbito familiar. Se quiere ver si estos cambios tienen un efecto en el reparto de responsabilidades versus los hijos por parte de los dos cónyuges y si este reparto es objeto de negociación entre las partes. También se quiere averiguar cómo ha cambiado la relación entre padres e hijos y cuáles son las actividades que padres e hijos realizan juntos. La segunda parte está dedicada a investigar la influencia del trabajo de los padres en el tiempo que dedican a sus hijos. Esto nos permitirá introducirnos en uno de los debates teóricos más importantes que hay en sociología de la familia, que es la discusión sobre qué es lo que determina los roles y el tiempo que los cónyuges dedican a realizar las actividades del hogar. El debate se mueve entre dos teorías. La primera defiende que el reparto desigual de las actividades domésticas se debe a una estructura social diferenciada por géneros y producida por procesos de socialización diferentes de niños y niñas (aproximación socio-estructural). La otra teoría (del capital humano) explica que la distribución diferente de las actividades del hogar entre los cónyuges se debe a que los miembros de la familia intentan maximizar la utilidad total de su tiempo, especializándose en tareas (domésticas o laborales) en las que son más productivos/as. Es decir, que los cónyuges intercambian actividades domésticas y laborales dependiendo de sus opciones de éxito en el mercado laboral.

Finalmente, en la tercera y última parte del capítulo, se quieren observar los cambios en las dinámicas relacionales entre padres e hijos derivados de la aparición de la familia negociadora. Se argumenta que la cultura negociadora de las normas y funcionamiento de la familia, no sólo modifica las responsabilidades familiares de los dos miembros de la pareja, sino que afecta también a las relaciones

intergeneracionales entre padres e hijos. Disminuye la autoridad paterna, y aumentan las dinámicas de consenso y diálogo a la hora de decidir las actividades de los hijos, tanto al hogar, como fuera de casa. Queremos ver si este cambio de modelo relacional intergeneracional en el seno de la familia ha incrementado los niveles de comunicación y de confianza entre padres e hijos. También comprobaremos hasta qué punto esto puede ayudar a prevenir la realización de actos violentos, peligrosos o incívicos por parte de los hijos e hijas adolescentes, ya que están en una edad en la que son muy dependientes de los amigos en la manera de comportarse y a la hora de tomar decisiones.

2.2. La familia negociadora

- El incremento en más de 13% la tasa de ocupación femenina en España en sólo ocho años, y de 10% en Cataluña en el mismo periodo de tiempo, parecen indicar que estamos viviendo un cambio social profundo y acelerado que afecta a la estructura, los roles y las dinámicas de la familia.
- En Cataluña la incorporación de la mujer al mercado laboral todavía es más masiva que al conjunto de España; en 2008 un 75% de las mujeres catalanas trabajan fuera de casa.
- La tasa de incorporación laboral de las mujeres varía según el número de hijos (80% de las que no tienen, 70% de las que tienen un hijo, menos del 60% de las que tienen dos hijos y menos de 50% las de tres o más hijos). La de hombres en cambio se mantiene superior al 85%.
- En el 61% de familias españolas con parejas de edades comprendidas entre los veinticinco y los cuarenta y nueve años los dos cónyuges trabajan.
- La figura de la mujer exclusivamente ama de casa y que dedica su vida a cuidar del hogar, de los hijos, de los padres y del marido está desapareciendo. En la sociedad actual las aspiraciones vitales de las mujeres han dejado de definirse sólo en el ámbito de la familia.
- Los hombres que están en situación activa al mercado laboral dedican de media casi 8 horas semanales a trabajos del hogar.
- Esté o no parado el hombre de la casa, las mujeres dedican de media casi 24 horas semanales a hacer los trabajos del hogar.
- Al contrario de lo que se podría esperar con la aparición de la familia negociadora y la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, no hay un impacto importante en el reparto de los trabajos domésticos. Hoy en día la mayoría de mujeres trabajan fuera de casa, pero siguen asumiendo la mayor parte de trabajos del hogar.

En las tres últimas décadas, la familia en Cataluña se ha visto afectada por un cambio profundo que ha influenciado el tiempo y la manera como padres e hijos pasan el tiempo juntos. Los modelos sociales heredados del pasado que definían la estructura y los roles de los miembros de la familia han sobrevenido obsoletos. La figura de la

mujer exclusivamente ama de casa y que dedica su vida a tener cura del hogar, de los hijos, de los padres y del marido está desapareciendo (Marí-Klose y Marí-Klose 2006). Las circunstancias sociales y económicas en las que se mueve la familia actual han cambiado. A las generaciones actuales se les exigen dos sueldos para que una familia pueda sobrevivir; y la mujer, que no ha sido socializada para ejercer el rol de ama de casa que se le suponía hace años, tiene una formación igual o superior a la del hombre, la cual cosa le ha permitido incorporarse al mercado de trabajo (Iglesias de Ussel et al. 2009). Aparecen dudas morales sobre la legitimidad que los trabajos del hogar y de cuidado de las personas dependientes tengan que recaer principalmente en manos de las mujeres (Brullet y Torradella 2004). Este conjunto de factores han alterado las normas y expectativas de funcionamiento y reparto de roles en la familia vigentes hasta hace poco (Meil 2006). Y a todo esto, hay que añadir la emergencia de nuevos modelos familiares cómo es el caso de las familias monoparentales y las familias reconstituidas (Flaquer, Almeda y Navarro 2006). Así pues, para muchas familias, combinar las actividades profesionales con el cuidado de los hijos se ha convertido en un problema.

Otro de los cambios sociales que ha alterado profundamente la estructura y el funcionamiento de la familia es el fenómeno de la individualización creciente de la sociedad (Beck 1986). Durante la segunda mitad del siglo XX, el paso de una sociedad moderna a una postmoderna ha implicado, sobre todo, un aumento de la individualidad de las personas. Hemos pasado de ser una sociedad bastante gregaria, donde la persona se definía por su rol y su actividad, o por la pertenencia a un grupo, a ser una sociedad individualista donde se valora la singularidad, la capacidad de ser diferente, de ser uno mismo.

A la institución social por excelencia, que es la familia, la individualización la ha cambiado profundamente. Gerardo Meil (2006) lo resume muy bien diciendo que se han puesto por delante los derechos individuales a los de la institución. El control social ejercido sobre los comportamientos y obligaciones de los diferentes miembros de la familia se ha alterado profundamente en las últimas décadas. La individualización conlleva un menor control social sobre los proyectos de vida individuales en el ámbito familiar. Ahora hay más opciones donde elegir qué se quiere hacer durante la vida, especialmente para las mujeres. Esta modificación del control social ejercido sobre la vida familiar, ha dado lugar a un espacio social de libertad individual a la hora de definir los proyectos de vida y las formas de conciliar y organizar la vida en pareja y en familia. En la sociedad actual las aspiraciones vitales de las mujeres han dejado de definirse sólo en el ámbito de la familia. Pasan de un modelo de vida orientado al servicio de los otros miembros de la familia, a afirmarse en su derecho de tener, también, una carrera profesional propia. La mujer se ha profesionalizado al mismo nivel que el hombre, ya hace muchos años que la escolarización es obligatoria hasta los dieciséis años para niños y niñas, y ya hay más mujeres que hombres estudiando en la universidad. Todo esto ha conllevado que en las últimas décadas las mujeres se hayan incorporado masivamente al mercado de trabajo.

El año 2008 España tenía una tasa de ocupación de más del 64%; un poco inferior a la tasa de ocupación de Francia y superior a la de Bélgica, Luxemburgo, Italia o Grecia. Ocho años antes, sólo Italia estaba por debajo de España. Cataluña, en 2000, ya partía de unas cifras de ocupación superiores a las de la media española, y en 2008

la tasa de ocupación catalana ya llegaba casi al 70% (cuatro puntos porcentuales superiores a la de la UE) que es prácticamente el nivel de Alemania. Entre el año 2000 y en 2008 España aumenta su tasa de ocupación en más de ocho puntos porcentuales, y Cataluña en casi seis. Son los incrementos más altos, y con diferencia, de todos los países de la UE. Los siguientes países que incrementan más su tasa de ocupación son: Alemania, Grecia e Italia con cinco puntos porcentuales. No obstante, lo más destacable es que este incremento tan importante de la tasa de ocupación global en España y en Cataluña se debe, principalmente, a un incremento muy fuerte de la tasa de ocupación femenina, que, en ocho años, pasa de ser de poco más del 41% en España y del 51% en Cataluña, hasta ser casi del 55% en España y del 62% en Cataluña. Es un aumento de trece y de diez puntos y medio, respectivamente, que sitúa España a menos de cinco puntos de la media de la UE, y Cataluña tres puntos por encima de esta media.

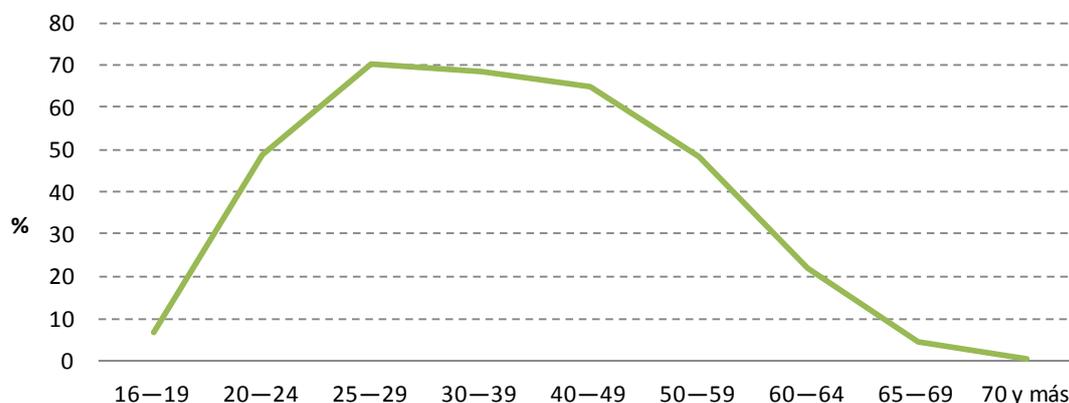
Los países escandinavos hace ya mucho tiempo que incorporaron a la mujer al mercado de trabajo, y tienen un modelo de Estado de Bienestar muy igualitario por género. Tienen tasas de ocupación femeninas de más del 70%, y en algunos casos de más del 75%. Los países del centro y norte de Europa, con regímenes de protección social de tipo continental o liberal, también hace bastante tiempo que incorporaron a las mujeres al mercado laboral. Estos países tienen tasas de ocupación femenina de más del 65%, y en algunos casos de más del 70%. España, y también Cataluña, igual que otras sociedades mediterráneas, pertenecen a un bloque aparentemente compacto de países en los cuales predominan actitudes y orientaciones favorables a lo que popularmente se denomina “familismo”, entendido como sistema de bienestar donde los problemas individuales de los integrantes de la red familiar (tales como desocupación, falta de recursos económicos o de vivienda, enfermedad, o discapacidad) tienden a ser definidos como “asuntos familiares”. En este modelo la mujer constituye un elemento central, pues ejerce el trabajo de gestionar los recursos de la familia y cuida de sus miembros. Esto ha hecho que, tradicionalmente, en los países familistas, las mujeres se incorporaran al mercado laboral en menor medida que en otros países. El incremento en más de trece puntos de la tasa de ocupación femenina en España en sólo ocho años, y de diez puntos en Cataluña en el mismo periodo de tiempo, parece indicar que estamos viviendo un cambio social profundo y acelerado que afecta la estructura, los roles y las dinámicas de la familia. El fenómeno sobreviene incluso más interesante si se tiene en cuenta que esta subida rápida de la tasa de ocupación femenina no se ha producido de manera tan considerable en otros países mediterráneos familistas, como por ejemplo Italia o Grecia, que todavía no han llegado al 50% de la población femenina ocupada.

Hay varias explicaciones para este crecimiento rápido de la tasa de ocupación femenina en Cataluña y España. La primera está vinculada a la precariedad laboral. El modelo tradicional de familia con un sólo sustentador está desapareciendo. Para “llegar a fin de mes” se hace necesario que trabajen los dos cónyuges; especialmente en el caso de las parejas jóvenes (Marí-Klose et al. 2008). La segunda explicación está vinculada al fenómeno migratorio, que en España ha sido muy rápido y, además, bastante femenino; sobre todo en los casos de la inmigración procedente de América Latina y de Europa del este. Una parte importante de la inmigración está formada por mujeres que trabajan en empleos domésticos y cuidan de personas mayores

dependientes y niños. Este volumen importante de mujeres inmigrantes que han venido a buscar trabajo, también eleva la tasa de mujeres en el mercado laboral. Finalmente, la tercera explicación es un cambio en los modelos de socialización y en la educación de las mujeres, que han modificado sus expectativas vitales dirigiéndolas hacia el mercado de trabajo.

En el gráfico 2.1, que muestra la tasa de ocupación femenina por edades en España en 2008, se observa de manera muy clara que la entrada de la mujer al mercado laboral es un tema de tipo generacional. Las generaciones de mujeres de hasta cincuenta años se han incorporado al mercado de trabajo en proporciones iguales, o incluso superiores, a las de los países del centro y norte de Europa. La tasa de ocupación de las mujeres españolas de entre veinticinco y cuarenta y nueve años se acerca al 65%, y ya es superior en cinco puntos a la media de la UE; y la tasa de mujeres de entre veinticinco y veintinueve años que están incorporadas al mercado laboral sobrepasa los 70 puntos porcentuales, como en los países escandinavos. En Cataluña la incorporación de la mujer al mercado laboral todavía es más masiva que al conjunto de España; en 2008 un 75% de las mujeres catalanas trabajan fuera de casa (INE 2010). Así pues, en Cataluña y España, el acceso de la mujer al mercado laboral ya se produce al nivel de los países del centro y norte de Europa. A nivel global las cifras todavía son más bajas que las de estos países porque Cataluña y el resto de España arrastran tasas bajas de participación en el mercado laboral de las mujeres de más de cincuenta años. Las mujeres de más de sesenta años son, principalmente, amas de casa. Han trabajado siempre en sus hogares al servicio de los miembros de la familia. Estuvieron socializadas en este rol y son la figura clave en la que se han apoyado los regímenes de bienestar basados en el familismo.

Gráfico 2.1. Tasa de ocupación femenina por edades. España 2008



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de *Mujeres y hombres en España, 2010*, INE.

Cada vez hay más familias donde los dos cónyuges tienen un trabajo remunerado. Los datos más recientes nos indican que en el 61% de familias españolas con parejas con edades comprendidas entre los veinticinco y los cuarenta y nueve años los dos cónyuges trabajan. Además, en el 44% de estas parejas los dos cónyuges trabajan a tiempo completo (INE 2010). En el momento que la mujer se incorpora al mercado laboral en las mismas condiciones que su pareja, la definición tradicional de los roles conyugales en función del género pierde legitimidad. El reparto de

responsabilidades, derechos y obligaciones familiares de cada uno de los cónyuges pasa a ser objeto de negociación entre las partes. Este cambio de modelo familiar que conlleva la negociación de los roles de los miembros de la familia lleva a que autores como Meil (2006) hablen de la aparición del concepto de familia negociadora (de roles y actividades al hogar). Pero para ver el alcance del cambio de modelo familiar, hay que estudiar las dinámicas de funcionamiento de la familia negociadora en detalle.

La aparición de la familia negociadora en un escenario con menos presión social, donde las mujeres tienen más opciones para elegir lo que quieren hacer con su vida, tendría que traducirse en dinámicas familiares más parecidas a las que explica la teoría del capital humano: a igualdad de horas de trabajo remunerado, igualdad de horas de trabajo doméstico en ambos cónyuges. Pero los datos indican una dinámica diferente. Cómo se puede observar a la tabla 2.1, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo no ha tenido un impacto importante en el reparto de los trabajos domésticos. Hoy en día la mayoría de mujeres trabajan fuera de casa, pero siguen asumiendo la mayor parte de trabajos del hogar.

Los datos del Panel de Familias e Infancia (PFI) muestran una generación de mujeres que ya se ha incorporado al mercado de trabajo, pero dedican tres veces más tiempo que los hombres a hacer trabajos del hogar. Los hombres trabajan ocho horas semanales de media en las tareas domésticas, y las mujeres veintitrés. Es verdad que, en los hogares donde trabajan ambos cónyuges, disminuyen las horas de trabajo doméstico de la mujer y aumentan las del marido, si se comparan con hogares donde la mujer es inactiva al mercado laboral. Pero en ningún caso, el hecho que hombre y mujer trabajen, iguala las horas de trabajo doméstico de uno y otro. A pesar de trabajar fuera de casa, la mujer dedica dos veces y media más tiempo a los trabajos domésticos que el hombre. La mujer que trabaja fuera de casa dedica unas veinte horas y media a tareas del hogar (por ocho y media del marido). La mujer que está parada dedica casi veintinueve horas (por siete y media del marido). Y la mujer inactiva al mercado laboral, la que es ama de casa, dedica treinta y cinco horas y media (por cinco y media del marido), que es casi el equivalente a una jornada laboral semanal normal de cuarenta horas.

Tabla 2.1. Media de horas semanales que se dedican a hacer tareas del hogar.

Cataluña

	Mujer	Hombre
Media de Horas	23,2	8,0
Situación laboral de la madre		
Trabaja	20,5	8,4
Desempleada	28,7	7,6
Inactiva	35,6	5,6
Situación laboral del padre		
Trabaja	23,5	7,8
Desempleado	23,5	13,8
Inactivo	30,0	9,9
Sustentador principal		
Madre	20,4	10,2
Padre	25,3	7,2
Igual	19,8	9,2
Ingresos anuales del hogar (en €)		
<21.600	27,6	8,7
21.601-28.800	24,6	8,6
28.801-36.000	22,9	8,2
36.001-50.400	19,5	7,8
>50.400	18,1	7,8

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e Infancia*, 2006, CIIMU.

De las quince horas semanales de diferencia de tareas del hogar que hay entre la mujer que está incorporada al mercado laboral y la ama de casa, el marido sólo cubre tres. En caso de que estas horas de trabajo se hagan, es otra persona quién las hace, posiblemente una empleada del hogar. Las mujeres de hogares donde se ingresan anualmente menos de 21.600 euros dedican veintisiete horas y media a los trabajos domésticos, mientras que las mujeres de hogares donde se ingresan anualmente más de 50.000 euros dedican sólo dieciocho. La mujer que trabaja reduce su volumen de trabajo doméstico, pero estas horas que deja de hacer, si se hacen, son asumidas mayoritariamente por empleadas del hogar y no por los maridos. Una hipótesis plausible es que la mujer trabajadora externaliza el trabajo del hogar en caso de que su trabajo sea mejor remunerado que el de una empleada del hogar.

El nivel económico del hogar casi no afecta la dedicación del hombre a los trabajos del hogar. La diferencia de dedicación de los hombres en los casos de familias con más de 50.000 euros el año y de familias con menos de 21.600 euros es sólo de una hora. Los hombres de las familias con más ingresos dedican casi ocho horas semanales a realizar trabajos del hogar; una hora menos que los de las familias más desfavorecidas económicamente, que se acercan a las nueve horas semanales de dedicación. La situación laboral del padre es más explicativa del tiempo que dedica a hacer trabajos domésticos del que lo es el nivel económico del hogar. Los hombres que están activos en el mercado laboral dedican casi ocho horas semanales a trabajos del hogar (por veintitrés y media que dedican sus mujeres). Pero en caso de que estén desempleados duplican las horas de trabajo en hogar, llegando a dedicar casi catorce horas. No obstante, el trabajo que la mujer hace en casa no se ve afectado por la situación laboral del hombre. Esté o no desempleado el hombre de la casa, la mujer siempre dedica casi veinticuatro horas semanales a hacer las tareas domésticas. A la hora de decidir quién hace las tareas domésticas, es más determinante la socialización

de género, que no el objetivo de optimizar la eficiencia de las actividades que se hacen para favorecer al conjunto de la familia.

Los bebés y los hijos pequeños tienen un efecto importante en las dinámicas de trabajo de la madre. La tabla 2.2, que nos muestra datos sobre el tipo de jornada laboral de parejas de entre veinticinco y cuarenta y nueve años con y sin hijos, nos indica que las mujeres sin hijos se incorporan más al mercado laboral. En las parejas sin hijos, en el 80% de casos la mujer trabaja fuera de casa, y en un 70% de casos es un trabajo a tiempo completo. En las parejas que tienen, al menos, un hijo menor de seis años trabajan el 61% de las mujeres, pero sólo el 38% a tiempo completo. No obstante, estas cifras son altas si se compara con los niveles de ocupación femenina de la mayoría de países de la UE. La tasa del 61% de mujeres con al menos un hijo pequeño de menos de 6 años que trabajan es algo más alta que la tasa media de ocupación femenina de la UE15 y de la UE27, que engloba las mujeres que tienen hijos y las que no. En el espacio temporal de una sola generación se ha pasado de un extremo al otro; de la excepcionalidad de que una mujer con hijos pequeños trabaje, a que esto sea estadísticamente lo más frecuente.

Tabla 2.2. Parejas de entre 25 y 29 años por tipo de jornada laboral y edad el hijo menor de edad (porcentajes). España 2008

Tipo de jornada laboral	Total de las parejas	Parejas sin hijos	Parejas con hijo/s de 6 años o menos	Parejas con hijo/s de más de 6 años
Hombre y mujer a tiempo completo	44,4	63,4	38,0	41,6
Hombre a tiempo completo/mujer a tiempo parcial	13,9	8,4	16,6	13,8
Hombre a tiempo completo /mujer no trabaja	30,2	15,7	34,7	32,7
Hombre a tiempo parcial /mujer a tiempo parcial	0,7	1,0	0,7	0,6
Hombre y mujer a tiempo parcial	0,5	0,7	0,5	0,4
Hombre a tiempo parcial / mujer no trabaja	0,5	0,5	0,4	0,5
Hombre no trabaja/ mujer a tiempo completo	4,1	5,6	3,2	4,4
Hombre no trabaja/ Mujer a tiempo parcial	1,5	1,1	1,5	1,5
Hombre y mujer no trabajan	4,3	3,7	4,3	4,5
Total	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia a partir de *Mujeres y hombres en España, 2010*, INE.

También está bastante claro que el cuidado de los bebés e hijos pequeños recae más en la mujer que en el hombre, produciéndose un proceso de especialización que, en numerosos casos, hace que la mujer abandone, totalmente o en parte, su trabajo fuera del hogar, o decida posponer su entrada al mercado laboral. Según el trabajo del INE *Mujeres y hombres en España 2010*, los hombres de entre veinticinco y cuarenta y nueve años, tengan hijos o no, siempre presentan tasas de incorporación al mercado laboral superiores al 85%. En cambio, la tasa de ocupación de las mujeres se va reduciendo a medida que incrementa el número de hijos. El 80% de tasa de ocupación de las mujeres sin hijos, pasa a ser de menos del 70% para las mujeres con un solo hijo, de menos del 60% para las que tienen dos hijos, y de menos del 50% para las que tienen tres o más.¹

¹ Las mujeres con más hijos tienen una participación más baja en el mercado de trabajo, muy probablemente como resultado de su dedicación a las tareas cuidado de los hijos. Pero también se debe tener en cuenta que las mujeres con más hijos suelen tener una edad más avanzada, y posiblemente pertenezcan a otras cohortes, en que los cambios de preferencias y valores no se habían producido de manera tan acusada, y en que la mujer no se incorporaba tanto al mercado laboral.

Pero una vez los hijos crecen y se convierten en adolescentes, las actividades de cuidado de los hijos ya no recaen de manera tan exclusiva en la mujer, y las relaciones estadísticas entre el trabajo de la mujer y las actividades que esta comparte con los hijos ya no son tan significativas. La realización de actividades compartidas entre padres/madres e hijos/as adolescentes está tanto en manos de las madres como de los padres, y es bastante equitativa en el caso de las actividades de ocio, como se verá en el siguiente apartado.

2.3. Actividades compartidas entre padres e hijos

- A pesar de que ha aumentado el tiempo que el padre y la madre dedican a realizar sus actividades en el mercado laboral, ambos padres dedican hoy más tiempo a sus hijos del que le dedicaron sus progenitores a ellos.
- Un 42% de los padres intervienen en el cuidado de los hijos, ya sea solos o acompañados de la madre.
- El 21% de los padres sólo intervienen en los trabajos del hogar. Lo más habitual es que la madre se encargue de estas actividades ella sola (un hecho que se produce en un 63% de los casos).
- Limpiar, planchar y cocinar son trabajos que casi siempre realizan las mujeres. El único trabajo del hogar en que los padres participan bastante es ir a comprar, lo hacen en un 40% de los casos.
- Los hombres cuidan de los hijos cuando están enfermos y los llevan al médico en un 37% de los casos; participan al llevarlos a la escuela en un 41% de los casos y van a hablar con sus profesores cuando hace falta casi tantas veces como las madres (47% de los casos).
- Cuando la madre trabaja, cuida de los hijos en un 51% de los casos y el padre en un 43,5%. Si la madre no trabaja, aumenta su responsabilidad exclusiva en casi un 20% más de casos (63%), y el padre disminuye la suya en un 12%, y pasa a participar en las actividades con hijos sólo en un 31% de los casos.
- En un 29% de casos los jóvenes afirman haber hecho deporte con el padre durante el último mes; en cambio menos de un 13% afirma haber hecho deporte con la madre.
- La madre activa en el mercado laboral ayuda a sus hijos a hacer los deberes en un 36,5% de casos, en cambio la madre ama de casa lo hace en un 32,7% de los casos. En el caso de ir al cine, al teatro o a conciertos con los hijos, la madre que trabaja fuera de casa lo hace en un 43,1% de los casos, y la que sólo trabaja en casa lo hace ligeramente menos, en un 39,7% de los casos.
- Se observa que la razón de probabilidades de que el padre asuma un volumen importante de las tareas rutinarias de cuidado de los hijos aumenta en un 60% cuando el padre y la madre son sustentadores principales conjuntamente.
- A igualdad de otras condiciones, la razón de probabilidades de que un funcionario asuma un volumen importante de las tareas rutinarias de cuidado de los hijos es el doble que la de un trabajador autónomo o de uno que tiene

contrato indefinido, y tres veces y media más grande que la de un trabajador con contrato temporal.

Las familias en las que los dos cónyuges trabajan han pasado a ser las más frecuentes en las sociedades occidentales (Bianchi, Robinson y Milkie 2006), y se ha extendido la sensación que cada vez se dispone de menos tiempo para pasar en familia (Hochschild 1997; Bianchi 2000; Roxburg 2006). Existe una opinión generalizada de que, la consecuencia más evidente del incremento del tiempo que el padre y la madre dedican a realizar sus actividades al mercado laboral, es una disminución del tiempo que pasan con sus hijos adolescentes (Bianchi 2000). Este aspecto podría ser preocupante, pues hay varios estudios que demuestran que el tiempo que los padres pasan con sus hijos repercute positivamente en el bienestar de los hijos a todos niveles (escolar, de comportamiento, etc.) (Bogenschneider 1997; Yabiku, Axinn y Thorton 1999). Pero en este caso la percepción popular es errónea, puesto que, pese a la incorporación masiva de la mujer al mercado laboral, el tiempo que ambos padres pasan con sus hijos ha incrementado en los países occidentales de manera consistente durante las últimas décadas (Gauthier, Smeeding y Fustenberg 2004).

A pesar de que ha aumentado el tiempo que padre y madre dedican a realizar sus actividades en el mercado laboral, ambos padres dedican hoy más tiempo a sus hijos del que le dedicaron a ellos sus progenitores. Para responder a esta paradoja, frecuentemente se sugiere que el trabajo tiene sólo un impacto pequeño en el tiempo que las madres y padres pasan con sus hijos adolescentes. Esto se debe a que los padres, y sobre todo las madres, son muy celosos del tiempo que pasan con sus hijos. Para madres y padres este tiempo compartido tiene mucho valor y tienden a proteger los espacios, los horarios, y las actividades que realizan con hijos e hijas (Nock y Kingston 1988; Bianchi 2000). “Las parejas con hijos de hoy en día están informadas por nuevas éticas del cuidado y modelos de lo que quiere decir ser «una buena madre» o «un buen padre», que los exhortan a extender la responsabilidad parental más allá de los espacios y las actividades en que se había ejercido tradicionalmente. Cuidar a los hijos ya no quiere decir «estarse» o «responder diligentemente» a los requerimientos de atención de los hijos. El hecho de compartir tiempo de calidad con los hijos — realizando actividades interactivas que requieren una atención intensiva— ha pasado a adquirir un valor que en el pasado no se reconocía. Este valor es, en primer lugar, emocional. Se extiende la idea de que la ternura y el amor profesados a los hijos pueden contribuir a construir climas y a sustentar el tipo de experiencias idóneas para lograr el objetivo de la autorrealización. Esta convicción la abrazan incluso muchos hombres, que tradicionalmente habían renunciado al contacto directo con los hijos. [...] En segundo lugar, en el transcurso de las últimas décadas se ha intensificado el temor ante los riesgos que amenazan la seguridad física de los niños. [...] Los padres de hoy acompañan a sus hijos a un número considerable de actividades a las cuales tradicionalmente habían ido solos: a la escuela, a encontrarse con los amigos, a las actividades extraescolares. Si no lo hacen, corren el riesgo de ser tildados de irresponsables o negligentes. [...] Un tercer elemento que ha influido en el acercamiento de los padres a los hijos es el reconocimiento del valor pedagógico de la implicación de los padres en la formación de los menores.” (Marí-Klose et al. 2010: 49–50).

El tiempo que padres y madres dedican a realizar actividades con sus hijos adolescentes no se puede considerar realmente “trabajo del hogar” o “trabajo doméstico”. Llevar al hijo o la hija a la escuela o a las revisiones médicas, a pesar de ser actividades que se realizan con una cierta rutina, implican un componente emocional de estar compartiendo un tiempo con los hijos que las hace diferentes, y quizás más importantes a ojos de quienes las realiza, que otras actividades que se hacen en beneficio del conjunto de la familia, como limpiar la ropa o plancharla. La tabla 2.3, que muestra quién se ocupa principalmente de las tareas del hogar y de las tareas de cuidado de los hijos, nos indican que la participación del padre en las tareas que implican pasar un rato con los hijos es bastante más importante que su participación en trabajos del hogar como limpiar o cocinar. Tanto los padres como las madres, realizarían actividades con los hijos cuando fuera necesario para maximizar la utilidad total en beneficio del conjunto de la familia.

La intervención de los padres en las actividades que implican cuidado de los hijos es bastante más alta que en la realización de trabajos del hogar. Los padres intervienen en un 42% de los casos, ya sea solos o acompañados de la madre, en actividades que implican el cuidado de los hijos. En cambio, en la realización de trabajos del hogar, los padres sólo intervienen en un 21% de los casos. Lo más habitual es que la madre se encargue de estas actividades ella sola (un hecho que se produce en un 63% de los casos). Aunque, a veces, recibe ayuda de una persona contratada o bien de los abuelos (esto sucede en un 15% de los casos). Limpiar, planchar y cocinar son trabajos que casi siempre realizan las mujeres. El único trabajo del hogar en que los padres participan bastante es ir a comprar, lo hacen en un 40% de los casos. Es el único trabajo en que los hombres participan a un nivel comparable al de su participación en las actividades que implican cuidar de los hijos.

Los hombres no interpretan que cuidar de los hijos sea un trabajo del hogar. Estar con los hijos tiene un valor añadido, y se tiende a compartir mucho más con la mujer. Los hombres cuidan de los hijos cuando están enfermos y los llevan al médico en un 37% de los casos; participan en llevarlos a la escuela en un 41% de los casos y van a hablar con sus profesores cuando hace falta casi tantas veces como las madres (47% de los casos). De las actividades de cuidado de los hijos, los padres participan más en las que consideran más importantes y que se pueden programar, como es el caso de hablar y tener reuniones con los profesores de los hijos, y no participan tanto en actividades no programables como es el caso de cuidar de los hijos cuando se ponen enfermos. La mujer tiende a sacrificar más su planificación laboral diaria para cuidar de los hijos cuando hay imprevistos.

Tabla 2.3. Quien se ocupa principalmente de las tareas del hogar y de cuidar de los niños (porcentajes). Cataluña

	Total			Si la madre trabaja			Si la madre no trabaja ^(a)		
	Sólo la madre	Intervención del padre	Otras personas	Sólo la madre	Intervención del padre	Otras personas	Sólo la madre	Intervención del padre	Otras personas
Tareas del hogar	63,2	21,4	15,4	60,7	23,1	16,2	80,0	13,0	7,0
Limpiar	60,5	14,7	24,8	56,6	15,1	28,3	83,0	8,2	8,8
Planchar	73,7	9,1	17,2	72,0	9,1	18,9	88,1	4,9	7,0
Comprar	51,6	39,9	8,5	49,8	42,0	8,2	65,3	28,5	6,2
Cocinar	66,9	24,1	9,0	64,5	26,2	9,3	83,5	10,6	5,9
Cuidar de los hijos	53,0	42,0	5,0	51,0	43,5	5,5	66,3	31,0	2,7
Cuando están enfermos	56,7	37,7	5,6	54,2	39,3	6,5	72,4	25,8	1,8
Llevarlos a la escuela	50,3	41,4	8,3	47,5	43,4	9,1	66,6	28,1	5,3
Hablar con los profesores	51,9	47,0	1,1	51,4	47,7	0,9	59,8	39,1	1,1

Notas: a) Puede ser que la madre no trabaje por desempleo o por inactividad.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e Infancia*, 2006, CIIMU.

Que la mujer trabaje o no fuera de casa también tiene importancia en el tiempo que se dedica a los hijos. Cuando la madre trabaja, cuida de los hijos en un 51% de los casos y el padre en un 43,5%. Si la madre no trabaja aumenta su responsabilidad exclusiva en casi un 20% más de casos (63%), y el padre disminuye la suya en un 12%, y pasa a participar en las actividades con hijos sólo en un 31% de los casos. No obstante, hay que tener en cuenta que este modelo de familia tradicional en que el padre trabaja y la madre se dedica exclusivamente a las tareas del hogar cada vez es más excepcional; en parejas de veinticinco a cuarenta y nueve años no llega a darse ni en una de cada tres. Para entender que las actividades que se hacen con los hijos tienen un valor añadido que las hace diferentes de las tareas del hogar, es interesante el dato que, en una de cada tres familias donde la madre es ama de casa, el padre quizás deja de hacer los trabajos del hogar, pero no renuncia a participar en las actividades que implican interacción con los hijos.

Hasta ahora hemos analizado el comportamiento de hombres y mujeres respecto a la realización de tareas de interacción con sus hijos que tienen un componente de obligatoriedad. Cuidar de los niños cuando están enfermos, llevarlos a la escuela, y hablar de su rendimiento académico con los profesores son actividades rutinarias de las que los padres y madres no pueden escaparse. Pero hay que preguntarse si el comportamiento de los padres y las madres es el mismo en cuanto a actividades de ocio, supervisión y educación de los hijos, como jugar o ayudar a hacer los deberes.

Para nuestra investigación, dividimos las actividades que realizan los padres y las madres con sus hijos en dos tipos utilizando la tipología de Robinson y Godbey (1999) y Bianchi et al. (2006). El primer tipo de actividades son las rutinarias, que tienen en cuenta cuidar diariamente de los hijos. Ejemplos de este tipo de actividades son traerlos a la escuela o hacerles la comida. El segundo tipo son las actividades interactivas, que tienen en cuenta el ocio, la supervisión y la educación de los hijos. Son actividades como ir al cine, salir de excursión, jugar o ayudar a hacer los deberes. Se considera que las actividades rutinarias son menos intensivas y de naturaleza más obligatoria —en el sentido que no pueden ser fácilmente pospuestas o abandonadas— y tienen un valor intrínseco más bajo, tanto para los padres como para los hijos, respecto las actividades interactivas.

La tabla 4 muestra que no hay muchas diferencias en las actividades de tipo interactivo que los hijos adolescentes (entre 13 y 16 años) realizaron, tanto con el

padre como con la madre, durante el mes previo a ser encuestados. Esto se debe a que hay actividades que las hace toda la familia a la vez. En actividades como ir de excursión, ir al parque de atracciones, o visitar un museo, la participación de los padres y las madres es muy similar. Pero no todas las actividades se hacen siempre en familia. Los padres hacen más actividades relacionadas con el deporte que las madres; pero estas van más a comprar o al cine y al teatro. La fuerza de la socialización de género se manifiesta de manera clara en que, sobre todo, existen “actividades de chicos”, que hacen más los padres con sus hijos y “actividades de chicas”, que hacen más las madres con sus hijas. Es cierto que los padres, en general, hacen más deporte con sus hijos e hijas que las madres —en un 29% de casos los jóvenes afirman haber hecho deporte con el padre durante el último mes; en cambio menos de un 13% afirma haber hecho deporte con la madre. Pero las madres que han hecho deporte, lo han hecho más con sus hijas que con sus hijos; y a la inversa, los padres que han hecho deporte lo han hecho más con los hijos que con las hijas. Con ir al cine, al teatro, o a conciertos sucede justo lo contrario: los padres van menos, pero cuando van, lo hacen más con los hijos que con las hijas; en cambio las madres van más al cine o al teatro con las hijas que con los hijos.

Tabla 2.4. Actividades interactivas que los hijos realizan con la madre y con el padre (porcentajes). Cataluña

	Actividades con la						Total para hijas e hijos
	Actividades con la madre			Actividades con el padre			
	Total	Hijas	Hijos	Total	Hijas	Hijos	
Ayudar a hacer los deberes	36,5	36,4	36,7	25,1	26,0	23,9	32,7
Hacer deporte	12,7	14,4	10,5	29,1	22,6	37,3	11,5
Visitar un museo	29,4	29,1	29,9	26,8	25,8	27,8	24,1
Cine, teatro, o concierto	43,1	45,0	40,6	36,4	34,1	39,5	39,7
Espectáculos deportivos	22,7	21,4	24,5	41,4	32,7	52,5	15,5
Parque de atracciones	44,2	43,0	45,7	42,4	40,5	44,8	42,0
Hacer una excursión	44,0	44,4	43,4	45,5	44,3	47,1	42,0

Nota: a) Puede ser que la madre no trabaje por desempleo o por inactividad.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e Infancia*, 2006, CIIMU.

Ayudar a hacer los deberes a los hijos e hijas es una actividad especialmente importante por la trascendencia que tiene en el éxito escolar. La implicación de las madres en la educación de los hijos es más elevada. Las madres ayudan más a los hijos a hacer los deberes que los padres. Uno de cada tres menores es ayudado por la madre, y sólo uno de cada cuatro por el padre. Además, la madre ayuda a hijos e hijas por igual. En cambio, el padre tiende a ayudar algo más a las hijas que a los hijos. Es, posiblemente, una manera de compensar el hecho que los procesos de socialización en el género llevan a los padres a hacer más actividades con los hijos adolescentes que con las hijas. Si el padre hace más actividades deportivas, y asiste a más espectáculos con el hijo, una manera de compensarlo es implicarse algo más con los deberes de la hija. Esto nos lleva a pensar que el apoyo de la madre en los deberes es más constante y sistemático, y el del padre más puntual.

Las madres activas al mercado laboral realizan algunas actividades interactivas más con sus hijos que las que se dedican exclusivamente a los trabajos del hogar. Pero si se compara con lo que pasaba con las actividades más rutinarias, la diferencia no es muy grande. La madre activa en el mercado laboral ayuda a sus hijos a hacer los deberes en un 36,5% de casos, en cambio la madre ama de casa lo hace en un 32,7% de los casos. En el caso de ir al cine, al teatro o a conciertos con los hijos, la madre que

trabaja fuera de casa lo hace en un 43,1% del casos, y la que sólo trabaja en casa lo hace ligeramente menos, en un 39,7% de los casos; y en cuanto a asistir a espectáculos deportivos o hacer visitas a museos, las madres activas al mercado laboral también lo hacen de manera ligeramente más frecuente. Esto nos indica que el hecho que el padre o la madre trabajen tiene un efecto diferente en estas actividades interactivas entre padres e hijos que en las actividades rutinarias, y que hay que estudiar con más profundidad la relación entre el trabajo que los padres y madres desarrollan en el mercado laboral, y sus efectos en el tiempo y las actividades que realizan con el suyos hijos e hijas. Es necesario determinar si las características del trabajo de padres y madres tienen efectos en que se hagan más o menos actividades interactivas con los hijos

Los estudios previos sobre el efecto que tiene el trabajo de los padres y las madres en la cantidad de actividades de ocio y cultura que hacen con los hijos y las hijas nos muestran dos puntos de vista diferentes. Hay autores que creen que en este tipo de actividades el trabajo de los dos cónyuges no tiene mucho efecto en el volumen de actividades (Robinson y Godbey 1999; Bianchi et al. 2006; Roeters y Van Der Lippe 2009). Consideran que, tanto los padres como las madres, dan más valor a estas actividades interactivas con los hijos que a las rutinarias, y se reservan y protegen este tiempo de calidad que pasan con sus hijos. El valor añadido que tienen estas actividades interactivas provoca que el hecho de estar o no trabajando al mercado laboral no esté relacionado con el tipo de actividades interactivas que se hacen con los hijos, ni con su intensidad. Otros autores (Becker 1981; Greenhouse y Beutell 1985) argumentan, justo a la inversa, que es probable que el trabajo de los padres y las madres afecte más a las actividades interactivas que se hacen con los hijos que a las actividades rutinarias. Esto se debe a que las actividades rutinarias tienen un componente de obligatoriedad que hace difícil que se puedan dejar de hacer. Si el menor está enfermo, necesariamente tendrá que haber alguien que lo cuide. En cambio, las actividades interactivas, al ser educativas o de ocio, son más flexibles y pueden ser pospuestas o evitadas más fácilmente.

Para ver cuál es la influencia que tienen las características del trabajo fuera de casa en que se asuman más o menos responsabilidades en las actividades de cuidado de los hijos, se han creado dos modelos de regresión logística, uno por el padre y el otro por la madre. El modelo de regresión para la madre tiene una capacidad explicativa baja, en cambio, para el padre sí que es bastante explicativo y lo desarrollamos por etapas a la tabla 5.

En el modelo 1 se muestran las variables de control: sexo, origen, nivel de estudios del padre, nivel de ingresos al hogar, y por último la edad del menor. Este primer modelo indica que, a igualdad otras condiciones, la razón de probabilidad que un padre con estudios universitarios asuma una parte importante de los trabajos de cuidado de los hijos es dos veces y media más alta respecto la de un padre con estudios primarios. De manera similar, la razón de probabilidad que el padre de un hogar con ingresos altos asuma una parte importante de los trabajos de cuidado de los hijos es dos veces y media más alta respecto a la de un padre de un hogar de ingresos bajos. En el modelo 2 se muestran dos de las variables vinculadas al mercado laboral: las horas de trabajo del padre y de la madre. Las horas de trabajo del padre disminuyen la probabilidad de que el padre se ocupe de un volumen importante de las

tareas de cuidado de los hijos, y las de trabajo de la madre lo aumentan. No obstante, los efectos, tienen una intensidad muy pequeña. En el modelo 3 se muestra la variable “sustentador principal”. Se observa que la razón de probabilidades que el padre asuma un volumen importante de las tareas rutinarias de cuidado de los hijos aumenta en un 60% cuando el padre y la madre son sustentadores principales conjuntamente. Una responsabilidad laboral similar fuera del hogar iguala las responsabilidades de trabajo dentro del hogar, como mínimo en cuanto a cuidado de los hijos. Finalmente, en el modelo 4 se muestra la variable dicotómica tipo de contrato del padre. Los resultados indican que, a igualdad otras condiciones, la razón de probabilidades que un funcionario asuma un volumen importante de las tareas rutinarias de cuidado de los hijos es el doble que la de un trabajador autónomo o de uno que tiene contrato indefinido, y tres veces y media más grande que la de un trabajador con contrato temporal. Así pues, se puede constatar que la seguridad contractual y tener unos horarios fijos tiene relación con el hecho que el hombre asuma trabajos diarios de tener cura de los hijos.

Tabla 2. 5. Factores que podrían influir en que el padre cuide de los hijos^a. Cataluña

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
	(Razones de probabilidad)	(Razones de probabilidad)	(Razones de probabilidad)	(Razones de probabilidad)
VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS				
Sexo				
Niño	1	1	1	1
Niña	1,068	1,089	1,094	1,083
Edad del menor	0,980	0,979	0,984	0,978
Origen				
Padre y madre autóctonos	1	1	1	1
Padre, madre o ambos inmigrantes	0,934	0,959	0,990	1,144
Nivel de estudios del padre				
Universitarios	1	1	1	1
Secundarios	0,730 *	0,789 †	0,795	0,890
Primarios	0,393 ***	0,439 ***	0,454 ***	0,518 ***
Nivel de ingresos del hogar				
Alto	1	1	1	1
Medio-Alto	0,957	0,876	0,892	0,891
Medio-Bajo	0,716 *	0,669 *	0,693 *	0,704 *
Bajo	0,407 ***	0,388 ***	0,397 ***	0,432 ***
VARIABLES VINCULADAS AL MERCADO LABORAL				
Horas de trabajo del padre		0,965 ***	0,967 ***	0,971 ***
Horas de trabajo de la madre		1,014 **	1,010 *	1,010 †
Sustentador principal				
Padre			1	1
Madre			1,116	1,166
Padre y madre conjuntamente			1,583 ***	1,584 ***
Otro			0,426	0,449
Tipo de contrato del padre				
Funcionario				1
Autónomo				0,541 **
Indefinido				0,535 ***
Temporal				0,293 ***
Sin contrato				0,319
Otras situaciones				1,117
R ² Nagelkerke	8,3%	11,4%	12,9%	14,2%
Número de casos	1.620	1.620	1.620	1.620

Nota: a) Análisis de regresión logística. Variable dependiente: Que el padre cuide de los hijos.

Nivel de significación: † p < 0,1; * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e Infancia*, 2006, CIIMU.

2.4. Relaciones de confianza mutua entre padres e hijos

- Sólo hay tres actividades en las que la negociación entre padres e hijos tiene cierta importancia: elegir películas para ir al cine o bien programas de televisión (se negocia en un 36% de las familias), determinar la hora de llegada a casa del adolescente cuando sale solo o sola (se consensua en un 28% de las familias), y la hora de ir a dormir (se negocia en un 20% de familias).
- Decidir la hora de llegada de los hijos a casa es el último reducto de autoridad que les queda a los padres y las madres puesto que en una gran proporción de familias deciden ellos (68% de casos) y casi nunca los hijos, que sólo lo hacen en un 3,5% de las familias encuestadas.
- En un 42% de hogares, en cuanto al uso de la videoconsola e Internet, y en un 40%, en cuanto a ir a dormir, deciden los hijos; en un 38% y 39% de casos los padres, y en el resto de hogares se negocia.
- En las familias en que el padre no ha acabado estudios de primaria, la hora en que los hijos tienen que volver a casa después de salir se decide de manera consensuada entre padres e hijos sólo en un 14% de los casos; en cambio en familias donde el padre tiene estudios universitarios se acuerda entre padres e hijos en un 35% de casos.
- En un 44% de hogares, el adolescente otorga una autoridad similar a los dos progenitores y se dirige indiferentemente al padre o la madre, pero en un 32% de los casos recurre antes a la madre que al padre, al que sólo va a buscar en un 8% de ocasiones.
- Un 44% de las familias en que la madre es inmigrante los adolescentes van a hablar con la madre, y sólo en un 9% la autoridad de corregir las normas se otorga al padre.
- El seguimiento que el padre hace de las actividades escolares de los hijos y de los amigos es medio o alto en casi un 60% de familias, pero siempre es más bajo que el que hace la madre.
- En general, padres y madres son más autoritarios con los hijos que con las hijas, con las que se toman las decisiones sobre actividades de forma consensuada en más casos.
- Cuanto más a menudo hablan los hijos e hijas con sus madres, y cuanta más información de sus actividades les transmiten, menos riesgo hay de que acaben delinquiendo o realizando actividades antisociales.
- Cualquier tipo de seguimiento, ya sea de nivel bajo, medio o alto, tiene un efecto positivo en la reducción de las probabilidades que el hijo o hija adolescente realice actividades peligrosas o incívicas.

Ya hemos visto en el primer apartado del capítulo que la entrada de las mujeres al mercado laboral conlleva un cambio de modelo familiar que implica una renegociación de los roles y de las actividades que realizan los diferentes miembros de la familia en el hogar. El efecto más importante de la aparición de este modelo nuevo, que

normalmente se denomina familia negociadora, es que el reparto de responsabilidades y de obligaciones familiares de cada uno de los dos cónyuges pasa a ser un objeto de negociación. Esta negociación, como ya se ha visto en los apartados anteriores, no es muy efectiva y no da resultados muy equitativos desde el punto de vista de la mujer en cuanto al reparto de tareas domésticas, pero sí que es bastante más efectiva en cuanto al reparto de las actividades que hacen los progenitores con sus hijos. Esta cultura negociadora de las normas y funcionamiento de la familia se hace extensiva también a las relaciones intergeneracionales entre padres e hijos. La autoridad del padre pierde fuerza, y se introduce el diálogo para pactar las actividades de los hijos al hogar y los grados de libertad que pueden lograr los hijos cuando están fuera del ámbito familiar. Todo esto comporta un incremento de confianza entre padres e hijos.

Una buena manera de comprobar si la autoridad paterna pierde fuerza y si se va introduciendo el diálogo para pactar, tanto en cuanto a las actividades de los hijos al hogar, como a los grados de libertad que pueden lograr los hijos cuando están fuera del ámbito familiar, es preguntar a los padres quién tiene la última palabra sobre estos temas potencialmente conflictivos. Lo primero que muestra la tabla 6 sobre quién decide en casa es que, en contra de lo que indica la lógica de funcionamiento de la familia negociadora, en la relación entre padres e hijos, la negociación no es el mecanismo que se utiliza más a menudo ni para decidir las normas de convivencia al hogar, ni para decidir qué pueden hacer los adolescentes cuando salen de casa. Lo más normal es que, o bien decidan los padres, o bien decidan los hijos, y que se negocie no es tan frecuente. Sólo hay tres actividades en las que la negociación entre padres e hijos tiene cierta importancia: elegir películas para ir al cine o bien programas de televisión (se negocia en un 36% de las familias), determinar la hora de llegada a casa del adolescente cuando sale solo o sola (se consensua en un 28% de las familias), y la hora de ir a dormir (se negocia en un 20% de familias).

	Padres	Hijos	Consensuado
Hora de llegada a casa	67,9	3,5	28,2
Amigos con quien sale	6,4	81,4	12,5
Ropa que se pone	5,5	81,0	13,4
Tiempo de estudio	19,9	65,7	14,1
Tipo y tiempo de TV y cine	26,0	38,3	35,6
Videoconsola e internet	38,0	42,1	19,9
Hora de irse a dormir	39,4	40,3	20,3

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e Infancia, 2006*, CIIMU.

De la vida social de sus hijos, aparte de la hora de llegada a casa, los padres no ejercen autoridad sobre muchas cosas más. De hecho, decidir la hora de llegada de los hijos a casa es el último reducto de autoridad que les queda a los padres y las madres puesto que en una gran proporción de familias deciden ellos (68% de casos) y casi nunca los hijos, que sólo lo hacen en un 3,5% de las familias encuestadas. En el resto de actividades analizadas es más frecuente que decidan los hijos que los padres. En un 81% de familias los padres no tienen ninguna capacidad decisoria sobre el tipo de ropa que se ponen sus hijos e hijas, o con qué amigos salen. Pese a la importancia del tiempo de estudio en el hogar para asegurar el éxito escolar, sólo en uno de cada cinco hogares los padres controlan el tiempo de estudio de los hijos. En dos de cada tres hogares son los hijos quienes deciden el tiempo que piensan dedicar a estudiar. En

cuanto a las horas que los hijos e hijas pasan jugando a la videoconsola o a internet y la hora de ir a la dormir, hay más familias en que lo deciden los hijos que familias en que lo deciden los padres. La diferencia es pequeña pero significativa. En un 42% de hogares, en cuanto al uso de la videoconsola e internet, y en un 40%, en cuanto a ir a dormir, deciden los hijos; en un 38% y 39% de casos los padres, y en el resto de hogares se negocia.

En general, padres y madres son más autoritarios con los hijos que con las hijas, con las cuales en más casos se toman las decisiones sobre actividades de forma consensuada. En el caso de los chicos, por ejemplo, los padres deciden el tiempo de estudio en un 28% de hogares; el doble de hogares que en el caso de las chicas. También son bastante más autoritarios con los chicos que con las chicas en cuanto al tiempo de uso de la consola de juego, de internet, y en la hora de ir a dormir. Sólo hay una situación en que los padres y madres controlan más a las hijas que a los hijos: en la hora de llegar a casa. Por otro lado, las familias en que el padre, o la madre, o bien los dos cónyuges son de origen inmigrante son más autoritarias. En estas familias se toman menos decisiones de manera consensuada. Hay que destacar que los padres inmigrantes intentan controlar más las actividades de sus hijos cuando están fuera del hogar. En uno de cada cuatro hogares con progenitores inmigrantes los padres controlan con qué amigos salen sus hijos, en cambio en las familias no inmigrantes este control se produce en uno de cada veinte hogares. También vigilan más la hora de llegada a casa y la ropa que se ponen sus hijos e hijas. Los padres o madres inmigrantes también son más autoritarios con las actividades vinculadas a las normas de convivencia dentro del hogar; ejercen más poder de decisión en temas como lo qué se ve en la televisión, el uso de internet y la hora de ir a dormir.

El nivel educativo de los padres es el factor que más influye en que se produzcan dinámicas de negociación entre padres e hijos. En las familias en que el padre no ha acabado estudios de primaria, la hora a la que los hijos deben volver a casa después de salir, se decide de manera consensuada entre padres e hijos sólo en un 14% de los casos; en cambio en familias donde el padre tiene estudios universitarios se acuerda entre padres e hijos en un 35% de casos. También, a mayor nivel cultural de las familias, el tiempo que los hijos tienen que dedicar a estudiar se consensua más que no se impone. Por otro lado, cuando más hijos tiene una pareja, más autoritaria es con el control de las actividades vinculadas a la convivencia al hogar.

También es importante saber si la pérdida de autoridad paterna ha repercutido en un aumento de autoridad materna. Los datos del PFI nos indican que el adolescente que ha incumplido las normas se dirige bastante más a menudo a la madre que al padre. En un 44% de hogares, el adolescente otorga una autoridad similar a los dos progenitores y se dirige indiferentemente al padre o a la madre, pero en un 32% de los casos recurre antes a la madre que al padre, que sólo va a buscar en un 8% de ocasiones. Y en las familias donde la madre es inmigrante, la mujer todavía ejerce más autoridad; en un 44% de estos hogares los adolescentes van a hablar con la madre, y sólo en un 9% la autoridad de corregir las normas se otorga al padre. Así pues, los padres no sólo han perdido gran parte de su autoridad, la imposición de normas y la educación de los hijos, sino que, la poca que les quedaba, la han cedido a sus mujeres. Pero también puede ser que los padres se desentienden más que las madres a la hora de imponer normas y vigilar el comportamiento de los hijos.

La tabla 7 muestra los niveles de seguimiento que madres y padres hacen de sus hijos e hijas adolescentes.² En temáticas de tipo personal, como es el día a día en la escuela, los amigos y los chicos o chicas que les gustan a sus hijos/as, el seguimiento que hacen las madres es siempre bastante más alto que el que hacen los padres. Los adolescentes tienen más confianza con sus madres que con los padres y hablan más a menudo de temas personales con ellas. Sólo una de cada cinco madres hace un seguimiento bajo de las actividades de sus hijos a la escuela, el resto habla de temas escolares con sus hijos e hijas al menos dos o tres veces a la semana, y de estas, más de la mitad mantiene comunicación diaria. Las madres también hablan mucho con los hijos y las hijas de los amigos con los que estos salen. En un 70% de familias, las madres y los hijos e hijas hablan a menudo o muy a menudo de las actividades que los adolescentes hacen con los amigos. No obstante, los hijos e hijas, mantienen una cierta intimidad en cuanto a temas sentimentales. Hablar con la madre de los amigos o amigas que gustan al adolescente es más difícil y se produce con menos frecuencia. En tres de cada cuatro familias la comunicación entre madres e hijos e hijas sobre estas temáticas de tipo sentimental es nula o casi nula. No obstante, con el padre todavía hay menos confianza para hablar de cualquier tema sentimental o personal. Sólo un 13% de adolescentes hablan a menudo con su padre de los chicos y chicas que les gustan. El seguimiento que el padre hace de las actividades escolares de los hijos y de los amigos es medio o alto en casi un 60% de familias, pero siempre es más bajo que el que hace la madre. Para hablar de temas personales, los adolescentes tienen más confianza con las madres que con los padres. En cuanto a las conversaciones sobre temáticas generales, las tienen más o menos al mismo nivel con cada uno de sus progenitores, pero con un cierto sesgo de género, puesto que se habla más de noticias en general con la madre y se hace un seguimiento más intensivo de los deportes con el padre.

Tabla 2.7. Frecuencia con que los adolescentes hablan con sus padres sobre temas de ámbito personal y general (porcentaje). Cataluña

	Madre			Padre		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Seguimiento temas personales						
Escuela	22,1	35,3	42,6	40,3	33,4	26,3
Amigos	29,1	41,9	28,9	44,8	37,2	18,0
Parejas	75,8	14,1	10,2	87,1	8,0	4,9
Seguimiento temas generales						
Noticias en general	33,1	42,9	24,0	40,2	36,9	22,8
Noticias de deportes	55,6	27,6	16,8	37,3	31,7	31,1

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e Infancia, 2006*, CIIMU.

En familias donde alguno de los progenitores es inmigrante, los niveles de confianza entre los padres y los hijos son más bajos. En una de cada tres familias las madres y sus hijos no hablan nunca o casi nunca de la escuela o los amigos. La educación de la madre también es una variable explicativa interesante. Las madres con estudios universitarios hacen un seguimiento significativamente más intensivo de los temas escolares, y menos intensivo de los amigos y los amores de sus hijos e hijas que las madres sin estudios o nivel de primaria.

² Consideramos que los padres realizan un seguimiento bajo de sus hijos en un ámbito de la vida concreto cuando no hablan nunca de estos temas con sus hijos, o cuando hablan muy poco, sólo una o dos veces al mes. El seguimiento de los padres es medio cuando hablan un par de veces a la semana. Y el seguimiento de los padres es alto cuando hablan todos los días, o casi todos los días.

Si miramos las diferencias de relación paterno-filial dependiendo del género de los hijos, según los datos del PFI, la comunicación entre la hija y la madre en temas escolares es diaria en casi más del 50% de casos, en cambio entre el hijo y la madre la comunicación diaria se produce en poco más del 30% de las familias. En otro 30% de familias la comunicación entre madre e hijo sobre temas escolares es prácticamente nula. Éste es, posiblemente, uno de los motivos más importantes de que el fracaso escolar masculino sea bastante más elevado que el femenino. En las temáticas de tipo personal, como por ejemplo hablar de amigos o de sentimientos, la proporción de madres que hablan con las hijas es el doble que la de madres que hablan con los hijos. Con los padres, tanto los hijos como las hijas, hablan poco de estos temas.

Finalmente, queremos comprobar hasta qué punto la confianza mutua entre padres e hijos mitiga la realización de actividades peligrosas e incívicas entre los y las adolescentes. Los resultados de los dos modelos de regresión lineal desarrollados muestran que las variables que indican confianza entre padres e hijos tienen un efecto estadísticamente significativo en que los hijos adolescentes no tengan comportamientos de riesgo o incívicos (tabla 8). En el modelo 1 se puede observar que, a igualdad de otras condiciones, cuanto más elevado sea el número de actividades de tipo interactivo que el adolescente realiza tanto con el padre como con la madre, menor es la probabilidad que tenga comportamientos de riesgo o incívicos. En el modelo 2 vemos que a igualdad de condiciones, cuanto más elevado sea el seguimiento personal que la madre hace del hijo o hija adolescente, menor es la probabilidad que el hijo o la hija tenga comportamientos de riesgo o incívicos. Es decir, cuando más a menudo hablan los hijos e hijas con sus madres, y cuánta más información de sus actividades se les transmiten, menos riesgo hay que acaben delinquiendo o realizando actividades antisociales.

Tabla 2. 8. Factores que pueden influir en que los hijos e hijas realicen actividades incívicas^a. Cataluña

	Modelo 1	Modelo 2
	Coefficientes estandarizados	Coefficientes estandarizados
VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS		
Sexo		
Niña	1	1
Niño	0,244 ***	0,237 ***
Edad del menor		
	0,309 ***	0,339 ***
Origen		
Padre y madre autóctonos	1	1
Padre, madre o ambos inmigrantes	-0,093 ***	-0,088 ***
Nivel de estudios del padre		
Estudios Universitarios	1	1
Estudios Secundarios	0,053 *	0,058 *
Estudios Primarios	0,092 ***	0,084 **
Nivel de ingresos del hogar		
Alto	1	1
Medio-Alto	0,018	0,025
Medio-Bajo	-0,028	-0,033
Bajo	-0,062 *	-0,061 *
Biparentalidad o monoparentalidad		
Biparental	1	1
Monoparental	0,025	0,040 *
VARIABLES VINCULADAS A INTERACCIÓN Y CONFIANZA		
Número de actividades que realiza con el padre	-0,053 *	
Número de actividades que realiza con la madre	-0,068 **	
Seguimiento personal del padre		
Nulo		1
Bajo		-0,084 **
Medio		-0,110 ***
Alto		-0,065 *
Seguimiento personal de la madre		
Nulo		1
Bajo		-0,127 *
Medio		-0,182 *
Alto		-0,204 **
R ²	19,5%	19,1%
Número de casos	2.653	2.518

Nota: a) Análisis de regresión lineal. Variable dependiente: Que los hijos e hijas realicen actividades incívicas.

Nivel de significación: † p < 0,1; * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e Infancia, 2006*, CIIMU.

En el caso del padre, el efecto del seguimiento del hijo o la hija en la disminución de las probabilidades que este actúe de manera violenta, arriesgada o incívica es menor y un poco diferente del de la madre. Cualquier tipo de seguimiento, ya sea de nivel bajo, medio o alto, tiene un efecto positivo en la reducción de las probabilidades de que el hijo o hija adolescente realice actividades peligrosas o incívicas. Es decir, mejor que tanto el padre como la madre hagan seguimiento, que no lo hagan. Pero, en el caso del padre, que este haga un seguimiento muy intenso y que obtenga información de los hijos con frecuencia casi diaria parece que da menos resultados que si mantiene una cierta distancia y habla con los hijos de temas personales más de vez en cuando. A partir de este dato nos arriesgamos a aventurar que una cierta autoridad de la figura paterna es necesaria. Parece que la situación ideal que reduce más las probabilidades que los adolescentes se comporten de manera peligrosa o incívica es que la relación entre los hijos y la madre sea de mucha confianza, le transmitan información sobre su vida muy a menudo, y que esto le

permita hacer un seguimiento intenso de las actividades de los hijos. En cambio, el seguimiento que hagan los padres tendría que ser algo más moderado y posiblemente más autoritario. Por otro lado, a igualdad de condiciones, cuántas más actividades culturales, de ocio o de estudio realicen los adolescentes tanto con sus padres, como con sus madres, menos probabilidad habrá que se comporten de manera socialmente inadecuada.

2.5. Conclusiones y recomendaciones

Las relaciones intergeneracionales entre padres e hijos se consideran muy importantes por su relevancia en la formación de los niños y en el nivel de éxito social y económico que estos puedan lograr en el futuro. Sin embargo, parece que cada vez hay más trabas y dificultades para que los padres y las madres dediquen tiempo a sus hijos. **El tiempo para dedicar a la familia es un bien escaso y preciado hoy en día, sobre todo si tenemos en cuenta que el modelo familiar en que los dos cónyuges trabajan ha sobrevenido el más frecuente en las sociedades occidentales.** En la última década, la tasa catalana y española de trabajo femenino en el mercado se ha incrementado bastante (alrededor un 10%) —más del doble que la de cualquiera otro país de la EU-15— impulsando importantes cambios en las dinámicas de funcionamiento de las familias. La incorporación de las mujeres al mercado de trabajo ha conllevado una reestructuración de los roles y de las tareas en el ámbito del hogar que se considera bastante importante para hablar de la aparición de un nuevo modelo familiar: la familia negociadora. En este nuevo modelo familiar las diferentes tareas que se realizan al hogar tendrían que estar distribuidas más equitativamente entre el hombre y la mujer que en el modelo antiguo en que la mayoría de mujeres eran amas de casa. Pero esta equidad de género en las tareas del hogar no se cumple.

En Cataluña, igual que en el resto de España, a diferencia de lo que sucede en la mayoría de países del centro y norte de Europa, la incorporación de las mujeres al mercado laboral se ha producido fundamentalmente a través de jornadas de trabajo a tiempo completo. Esto ha hecho que, para las mujeres, compatibilizar la jornada doméstica y de trabajo fuera de casa sea muy complicado. **La conciliación de la vida familiar y la vida laboral se ha llevado a cabo a partir de sobrecargar de trabajo a la mujer en lo que se ha acabado denominando la “doble jornada laboral”.** Esto se debe a que, a pesar de que la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo ha hecho que los hombres dediquen más horas que antes a la realización de los trabajos del hogar, en tareas como limpiar, planchar, o bien cocinar, las mujeres siempre dedican, como mínimo, el doble de tiempo a hacerlas que sus compañeros, independientemente de que los dos trabajen fuera de casa. Es cierto que hay una correlación positiva entre las horas de trabajo fuera de casa de la mujer y las horas de trabajo en el hogar de su compañero. A medida que la mujer dedica más tiempo a su trabajo en el mercado laboral, el hombre lo compensa dedicando más tiempo a los trabajos del hogar. Pero en ningún caso el tiempo que los hombres dedican a hacer las tareas del hogar se iguala al de las mujeres. Incluso en el supuesto de que la mujer tenga un trabajo y el hombre esté al paro, la mujer dedica el doble de tiempo a los trabajos del hogar que el hombre.

En estas condiciones parecería que, en las parejas donde trabajan los dos cónyuges, las relaciones entre padres e hijos se tendrían que ver afectadas por la escasez de tiempo. Pero los estudios demuestran que esto no es cierto, y que a pesar de que ha aumentado el tiempo que **el padre y la madre dedican a realizar sus actividades en el mercado laboral, los padres dedican hoy más tiempo a sus hijos del que les dedicaron sus progenitores a ellos. Esto se debe principalmente a que el padre cada vez se implica más en hacer actividades con los hijos, especialmente con los hijos e hijas adolescentes.** La incorporación de las mujeres al mercado de trabajo y la aparición de la familia negociadora han tenido un efecto mucho más importante en la participación de los hombres en las tareas de cuidado de los hijos, que en su participación en la realización del resto de trabajos del hogar. Hoy en día, los hombres dedican casi el mismo tiempo que las mujeres a hacer actividades que comporten pasar ratos con sus hijos e hijas.

Esta elevada participación masculina en las actividades que se hacen con los hijos es la que ha hecho que, pese a la incorporación masiva de la mujer al mercado laboral, el tiempo que ambos padres pasan con sus hijos haya incrementado durante las últimas décadas. Hay que destacar la importancia de este hecho, pues la investigación es consistente al indicar que **el tiempo que los padres pasan con sus hijos repercute positivamente en el bienestar de los hijos a todos niveles.** En nuestro estudio hemos podido ver que tanto las actividades que hacen los padres con los hijos, como el seguimiento paterno de las actividades de los hijos fuera del hogar, son factores determinantes para disminuir las probabilidades que el hijo o hija adolescente realice actividades peligrosas o incívicas. **Hemos visto que las dinámicas familiares derivadas del modelo de familia negociadora, por un lado, han representado una disminución de la autoridad paterna, pero, por otro lado, han permitido aumentar la confianza entre padres e hijos y ahora hay más diálogo intergeneracional que antes.** Hoy en día, la mayoría de decisiones sobre la libertad que pueden lograr los hijos en sus actividades fuera del hogar, y sobre varios aspectos de la convivencia diaria se hacen de manera consensuada o bien recaen directamente en manos de los hijos. Pero, en contrapartida, los hijos explican aspectos de su vida diaria a los padres y realizan más actividades con sus progenitores. Y este aumento en la confianza intergeneracional repercute muy positivamente en el comportamiento de los hijos cuando no están bajo la tutela directa de los padres.

Nuestro análisis demuestra que las características del trabajo que hacen los padres y las madres fuera de casa tiene una influencia escasa en las actividades de tipo interactivo que realizan con sus hijos. Los progenitores dan más valor a estas actividades de ocio y educación que hacen con los hijos que a las actividades rutinarias como ir a buscar los niños en la escuela, por lo tanto, procuran reservar tiempo para poder hacer este tipo de actividades interactivas con sus hijos. Parece que las familias tienen cierto nivel de conciencia del beneficio que los hijos sacan de hacer estas actividades conjuntas con sus padres. Si bien es cierto que, a medida que los hijos crecen y pasan a ser adolescentes, cada vez necesitan obtener un mayor nivel de autonomía respecto a los padres y esto repercute negativamente en el número de actividades que realizan juntos, tampoco es menos cierto que el modelo de familia negociadora ha aumentado mucho los niveles de confianza entre padres e hijos y este

año se realizan más actividades comunes entre los padres y sus hijos adolescentes que décadas atrás.

En familias donde los dos cónyuges trabajan y son sustentadores familiares conjuntamente, la responsabilidad de cuidar de los hijos se comparte de manera bastante equitativa. Pero el nivel de responsabilidad que asume la madre no depende mucho del número de horas que trabaja, ni de sus pautas horarias, ni del tipo de trabajo y la seguridad contractual; la madre responde siempre, y las dinámicas del mercado laboral actual se lo permiten. En cambio, en el caso del padre, los factores vinculados a las características de su trabajo sí que son determinantes para explicar el grado de responsabilidad en el cuidado rutinario y cotidiano de los hijos que asume él, y de rebote, su mujer. La seguridad del contrato laboral que tiene el padre de familia revierte en mejores condiciones laborales, en una necesidad menor de hacer esfuerzos extra por sobresalir y ganarse una renovación, y en más posibilidades de negociar horarios adecuados a las necesidades de la familia, o bien de pedir bajas temporales para cuidar de un hijo enfermo sin tener que asumir futuras consecuencias negativas. Tal como argumenta Sennett (1998), las dinámicas actuales del mercado de trabajo, tales como la necesidad de cambiar frecuentemente de empleo, o el hecho que el trabajador tenga que asumir la responsabilidad de una formación continuada durante toda su vida laboral, pueden perjudicar las relaciones en el seno de la familia. **Las dinámicas culturales en el mercado laboral impiden a muchos padres asumir las responsabilidades de cuidar de los hijos que de otra manera sí que asumirían**, creándose así una situación de inequidad con su mujer que las acaba asumiendo todas, independientemente de que también tenga problemas laborales.

Hoy en día, los hombres están dispuestos a asumir responsabilidades en las actividades de cuidado de los hijos. Trabajen o no sus mujeres, los hombres participan en la realización de más del 40% de las tareas de llevar a los hijos a la escuela, hablar con los profesores o llevarlos al médico, y cuando en la pareja ambos miembros son sustentadores al mismo nivel, el hombre asume prácticamente tantas responsabilidades con los hijos como la mujer. Nuestro estudio indica que la mayoría de hombres están dispuestos a asumir las responsabilidades de cuidado de los hijos si su trabajo se lo permite. Pero muchos hombres tienen en contra el hecho que en una empresa es difícil todavía aceptar que un hombre pida facilidades para conciliar su trabajo y sus actividades de cuidado de los hijos. Sólo los hombres con trabajos más seguros se plantean la posibilidad de hacerlo. La conciliación del trabajo y las obligaciones familiares se ha enfocado normalmente a las mujeres, pero cada vez es más relevante también en el caso de los hombres, que se muestran cada vez más dispuestos a responsabilizarse de las tareas de cuidado de sus hijos. Por lo tanto, la precariedad laboral, el hecho de tener que ir luchando día a día para renovar un contrato o bien para buscar un nuevo empleo va en contra de un reparto más equitativo de las tareas de cuidado de los hijos.

Una manera efectiva de acercarnos a la equidad de género en el tiempo que dedican hombres y mujeres a cuidar de sus hijos, sería fomentar, a partir de mecanismos de concienciación social, que los hombres se acojan a los programas de conciliación de las actividades del trabajo y la familia. España tiene una ley de conciliación de la vida profesional y familiar que promueve la igualdad de oportunidades y de trato entre hombres y mujeres, pero los hombres prácticamente

no la usan. A mediados de los años noventa, la Unión Europea promovió en sus estados miembros la necesidad de desarrollar políticas que favorecieran la conciliación de las responsabilidades familiares y laborales, tanto para mujeres como para hombres. España, acogiendo a la petición de la Unión Europea, en 1999 aprobó la Ley de Conciliación de la Vida Familiar y Laboral (39/1999). Esta ley quería dar respuesta a dos directrices constitucionales: en primer lugar, la protección social, económica y jurídica de la familia; y en segundo lugar, la promoción de las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra, fueran reales y efectivas. Se recogía también la principal propuesta de las directrices europeas (Directiva del Consejo 96/34/CE) que establece el permiso parental como un instrumento para conciliar la vida profesional y familiar, y promover la igualdad de oportunidades y de trato entre hombres y mujeres. Pero la realidad es que el permiso parental en España casi no lo usan los hombres (menos del 2% anual desde que se creó), y de hecho, tampoco es igualitario del todo entre hombres y mujeres. Lo que la ley indica es que se permite que la madre transfiera diez de las dieciséis semanas de permiso de maternidad al padre (frente a las cuatro de la legislación previa), siempre que esto no suponga un riesgo para su salud. Por lo tanto, es un derecho de titularidad exclusivamente femenina que la mujer cede al hombre; esto implica la “asunción” que las mujeres siguen siendo las principales responsables de cuidar de los hijos.

Que la mujer es la persona que prioritariamente cuida de los hijos en el ámbito de la familia es una convención social que, todavía hoy en día, es difícil de romper. **A pesar de que nuestro estudio demuestra que los hombres cada vez están más dispuestos a cuidar de los hijos, sólo los que tienen trabajos más seguros se atreven a utilizar mecanismos que les permitan conciliar la vida laboral y la vida familiar.** Una manera de fomentar que los hombres utilizaran más a menudo los derechos que les ofrece la ley para conciliar la vida profesional y familiar, sería la instauración de un permiso retribuido exclusivo para los padres. Esto ayudaría bastante a conseguir una igualdad más real entre las obligaciones y los derechos de los hombres y las mujeres, favoreciendo el aprendizaje y socialización de las tareas reproductivas que son consideradas tradicionalmente privativas de las mujeres.

No obstante, posiblemente **la manera más efectiva de hacer que los hombres participen más de los mecanismos de conciliación de la vida laboral y la familiar sería flexibilizando los horarios laborales** a partir de mecanismos como: que el trabajador tenga un horario abierto, o bien que se pueda acoger en caso de necesidad a periodos laborales con jornada a tiempo parcial, o bien que se ofrezcan facilidades para que el trabajador pueda atender emergencias familiares y recuperar estas horas posteriormente. Según la Comisión Europea (2010), en España, en 2004, casi un 85% de los hombres y mujeres con contrato en el mercado laboral tenían un horario laboral fijo; sólo un 15% disponían de mecanismos de flexibilización de su horario de trabajo. En países como Dinamarca o Suecia, el 60% de los trabajadores y trabajadoras disponen de flexibilidad en el horario laboral, en países como Alemania, Noruega o Finlandia esta cifra llega hasta el 50% de los trabajadores y trabajadoras, y en Francia, Italia, Holanda o Bélgica es de alrededor del 30%. Es importante constatar también que en todos estos países, contrariamente a la creencia de que son las mujeres las que intentan disponer de trabajos con disponibilidades horarias flexibles, la diferencia entre el porcentaje de hombres y de mujeres con medidas de flexibilidad en su horario

laboral es muy baja, siendo superior en bastantes casos la flexibilidad horaria en los hombres que en las mujeres. Una buena regulación y fomento de mecanismos de flexibilidad horaria en el trabajo ayudarían a que los hombres pudieran conciliar la vida laboral y la vida familiar sin miedo a sufrir consecuencias laborales y sociales negativas.

2.6. Referencias bibliográficas

- Beck, U. (1997 [1986]). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Becker, G. S. (1981). *A treatise on the family*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bianchi, S. M. (2000). "Maternal employment and time with children: Dramatic change or surprising continuity?". *Demography*, 31: 401–414.
- Bianchi, S. M., J. P. Robinson y M. A. Milkie (2006). *Changing rhythms of American family life*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bogensneider, K. (1997). "Parental involvement in adolescent schooling: A proximal process with transcontextual validity". *Journal of Marriage and Family*, 57: 321–332.
- Brullet, C., y L. Torradabella (2004). "La infancia en las dinámicas de transformación familiar". A C. Gómez-Granell et al. (eds.), *Infancia y familias: realidades y tendencias*. Barcelona: Ariel. pp. 37–61.
- Cooksey, E. C., y M.M. Fondell (1996). "Spending time with his kids: Effects of family structure on fathers' and children's lives". *Journal of Marriage and the Family*, 58: 693–707.
- European Commission (2010). *Flexible working time arrangements and gender equality: A comparative review of 30 European countries*. Luxemburgo: European Communities.
- EUROSTAT (2008). *The life of women and men in Europe: A statistical portrait*. Luxemburgo: European Communities.
- EUROSTAT (2010). *Employment in Europe, 2009*. Luxemburgo: European Communities.
- EUROSTAT (2010). *Statistics database*. Luxemburgo: European Commission.
- Flaquer, Ll., E. Almeda y L. Navarro (2006). *Monoparentalitat i infància*. Barcelona: La Caixa.
- Gauthier, A. H., T. M. Smeeding y F. F. Fustenberg (2004). "Are parents investing less time in children?: Trends in selected industrialized countries". *Population and development review*, 30: 647–671.
- Hochschild, A. (1997). *The time bind. When work becomes home and home becomes work*. New York: Metropolitan.
- Iglesias de Ussel, J., P. Marí-Klose, M. Marí-Klose y P. González Blasco (2009). *Matrimonios y parejas jóvenes. España 2009*. Madrid: Fundación SM.
- INE (2010). *Encuesta de población activa, 2010*. Madrid: INE.
- INE (2010). *Mujeres y hombres en España, 2010*. Madrid: INE.

- Marí-Klose, P. y M. Marí-Klose (2006). *Edad del cambio: Jóvenes en los circuitos de solidaridad intergeneracional*. Madrid: CIS.
- Marí-Klose, P., et al. (2008). *Informe de la inclusió social a Espanya*. Barcelona: Obra Social de la Caixa de Catalunya.
- Marí-Klose, P., M. Marí-Klose, E. Vaquera y S. Argeseanu (2010). *Infància i futur: Noves realitats, nous reptes*. Barcelona: La Caixa.
- Meil, G. (2006). *Pares i fills a l'Espanya actual*. Barcelona: La Caixa.
- Nock, S. L. y P. W. Kingston (1988). "Time with children: The impact of couples' work time commitments". *Social Forces*, 67: 59–85.
- Robinson, J. P., y G. Godbey (1999). *Time for life: The surprising ways Americans use their time*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Roeters, A., y T. Van der Lippe (2009). "Parental Work Demands and the Frequency of Child-Related Routine and Interactive Activities". *Journal of Marriage and Family*, 71: 1193–1204.
- Roxburg, S. (2006). "The pressures among married men and women in the paid labor force". *Journal of family Issues*, 27: 529–553.
- Sennett, R. (1998). *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Yabiku, S. T., W. G. Axinn y A. Thorton (1999). "Family integration and children's self-esteem". *American Journal of Sociology*, 104: 1494–1524.

3. ¿Separados tras el divorcio? La implicación del padre no residente y su impacto en el bienestar de los adolescentes

Marga Marí Klose y Pau Marí-Klose

3.1. Introducción

La composición de los hogares en los que viven menores ha cambiado radicalmente en nuestro país. En un período relativamente corto de tiempo hemos sido testigos de transformaciones que afectan tanto a la estructura familiar como a las dinámicas relacionales que se producen en su seno. Sin duda, uno de los factores que ha contribuido a ese cambio es el aumento de las rupturas de pareja. Según datos del IDESCAT, en 1996 había en Catalunya 197.000 familias formadas por un solo progenitor y uno o más hijos menores de 18 años. En 2007, la última cifra oficial publicada, se contabilizan 242.600 hogares monoparentales. Este aumento refleja el incremento en los últimos años de las rupturas de pareja, tanto las selladas por compromisos matrimoniales como el creciente número de uniones consensuales. En algo más de ocho de cada diez hogares monoparentales, la persona de referencia es una mujer. En consecuencia, cada vez son más los menores que van a vivir parte de su infancia o adolescencia en un hogar encabezado por una madre sola. Esto significa, entre otras cosas, que sus padres no siempre van a vivir con ellos y que los adultos que viven con ellos no siempre van a ser sus padres. Para un número creciente de niños y niñas su día a día transcurre en un nuevo escenario, marcado por la redefinición de las relaciones con los progenitores y, en ocasiones, también con miembros nuevos de la familia como hermanastros y padrastros.

Con el aumento de las tasas de divorcio han emergido nuevos debates en torno a la implicación del padre no-residente en la vida de los hijos/as. Varias reformas legislativas han procurado garantizar el compromiso paterno tras la separación o divorcio.³ Más recientemente, en algunas Comunidades Autónomas, como es el caso de Aragón y Catalunya se opta de manera casi preferente por la guarda conjunta. Eso supone abandonar el principio general según el cual la ruptura entre los progenitores significa automáticamente que los hijos deben apartarse de uno para encomendarlos individualmente al otro y se introduce como norma que el divorcio o la separación no alteran sus responsabilidades como padres. En Catalunya concretamente se aprobó esa reforma el 14 de Julio de 2010 con la Ley 25/2010 del Libro II del Código Civil Catalán relativo a la Persona y la Familia por el Régimen de guarda conjunta, que entró en vigor el 1 de enero de 2011. Bajo la asunción de estas iniciativas políticas y

³ En 1989 la legislación penal incorpora el delito de impago de pensiones (Art. 487bis del Código Penal). En 1996 se reforma ese artículo y se reduce el periodo requerido para calificar el impago como delito, pasando de tres meses consecutivos o seis no consecutivos, a dos meses consecutivos y cuatro no consecutivos.

legislativas no sólo persiste la idea de que los padres tienen el derecho (y el deber) de mantener un contacto regular con sus hijos sino también que haciéndolo benefician al menor. La orientación de esas iniciativas parecen concordar, en muchos casos, con los propios deseos de los menores implicados. Así, según datos del *Panel de Familias e Infancia* algo más de la mitad de los adolescentes (54,4%) cuyos padres están separados o divorciados, manifiestan que les gustaría pasar más tiempo con su padre no residente.

En nuestro país disponemos de escasa evidencia empírica acerca de modificaciones en las relaciones intergeneracionales (esto es, la relación de los hijos y las hijas con sus padres) como consecuencia de cambios en la estructura familiar. Apenas contamos con datos para evaluar cómo van a afectar esos cambios a su bienestar. El Panel de Familias e Infancia, que recoge información tanto de los progenitores como de los menores, constituye un instrumento de primer orden para identificar y radiografiar esas situaciones, y orientar la acción pública en este campo. La creciente magnitud y significación de los fenómenos de desestructuración familiar reclaman atención política a la posible generación de nuevas formas de desigualdad asociadas a estos cambios.

La ruptura familiar puede ser un episodio en la vida de los menores que desencadene situaciones adversas. Así, los conflictos que emergen en el curso del proceso de disolución de la pareja fruto de disputas por bienes patrimoniales, el régimen de custodia, el pago de las pensiones de manutención, etc. pueden tener posibles efectos nocivos en su bienestar. Estudios realizados fundamentalmente en el mundo anglosajón han señalado que los niños que no residen con su padre (en comparación con aquellos que residen con sus dos progenitores) afrontan desventajas económicas y sociales que incrementan el riesgo de sufrir problemas de conducta, malestar, y fracaso escolar (Amato 2005; McLanahan y Sandefur 1994). Por tanto, no es tanto la monoparentalidad *per se* la desencadenante de situaciones de vulnerabilidad entre los menores, sino más bien las circunstancias que experimentan los niños durante los procesos de ruptura familiar y las privaciones económicas y de atención a las que pueden verse expuestos con posterioridad.

Aún así, la evidencia de que el divorcio y las experiencias que acarrea sean responsables de esos perjuicios no es concluyente. Algunos estudios señalan la importancia de la dimensión temporal. En este caso, la asociación entre la interrupción de la convivencia con uno de los progenitores y los indicadores de malestar infantil sólo es robusta cuando esa interrupción se produce en etapas tempranas de desarrollo del menor que es cuando les cuesta más metabolizar psicológicamente esa experiencia y no cuentan con apoyo no familiar (Hetherington, Camar y Featherman 1983). Otros estudios sugieren que los efectos de las interrupciones de la convivencia son especialmente intensos en las etapas posteriores a la experiencia pero se mitigan con el paso del tiempo (McLanahan y Sandefur 1994, Seltzer 1991)

Algunos estudios longitudinales que permiten capturar los estados (psicológicos, educativos, de conducta) de los menores antes y después de la ruptura, sugieren que las consecuencias del divorcio son limitadas, ya que los hijos/as de padres que se divorcian ya tendían a presentar peores resultados antes de la ruptura (Cherlin 1991, Elliot y Richards 1991, Sun y Li 2001). Según los resultados de estos trabajos los supuestos efectos del divorcio habría que atribuirlos a las situaciones conflictivas que

experimentan anticipadamente familias intactas que terminan divorciándose. Es posible incluso, que esas problemáticas de los hijos/as deban considerarse, en algunos casos, una causa del divorcio más que su consecuencia. En cualquier caso, si bien la magnitud de las implicaciones del divorcio como episodio “estresante” en la vida de los menores no genera consensos, existen razones de peso para pensar que criarse en un hogar monoparental puede tener efectos negativos sobre el bienestar del menor.

En la literatura sobre estas cuestiones, las consecuencias de la ruptura familiar se han calibrado fundamentalmente en términos de reducción de recursos económicos y riesgo de pobreza del hogar. La pérdida de un salario, las dificultades de participación en el mercado laboral del progenitor custodio y, en muchos casos, la reducción de las aportaciones económicas del progenitor no-residente (habitualmente el padre) redundan en un deterioro importante en la capacidad financiera de estos hogares. El *dinero* asegura capacidad adquisitiva para cubrir necesidades básicas —comida, alojamiento, equipamientos en el hogar—, y bienes culturales. Está demostrado que los estados de carestía económica, especialmente cuando tienen un carácter persistente, afectan negativamente al desarrollo social, psicológico y cognitivo de los niños y niñas. Cuando uno de los progenitores —habitualmente el padre— abandona el hogar donde convivía con el menor, las aportaciones económicas que realiza suelen reducirse, con independencia de su capacidad económica (Hill 1992). Esa reducción puede agravar la situación financiera de los hogares monoparentales encabezados por una madre sola. Así, según los datos del Panel de Familias e Infancia, aproximadamente cuatro de cada diez madres solas afirman que no reciben recursos económicos de sus ex parejas. El 25% de las que reciben estos pagos de manutención, afirma, sin embargo, que se producen retrasos en el cobro. El deterioro de la situación económica de los hijos/as como consecuencia de los procesos que trae consigo el divorcio y la reconfiguración de las relaciones económicas entre los miembros de la familia pueden ser bastante importantes.

Sin embargo, las vulnerabilidades asociadas a las rupturas familiares no se limitan únicamente a problemas de dinero. Otro de los recursos fundamentales que proveen los padres a sus hijos es *tiempo de dedicación*. Diversas investigaciones han acreditado que los cambios en la estructura familiar repercuten negativamente en el tiempo y atención que los padres no residentes dedican a sus hijos (McLanahan y Sandefur 1994, King 1994, Marí-Klose 2008). La legislación reconoce el derecho del menor y del progenitor que abandona el hogar a mantener una relación directa y regular, y protege este derecho a través de un régimen de visitas. A pesar de ello, las oportunidades para relacionarse, compartir tiempo y actividades a menudo disminuyen o quedan en suspenso. La salida del hogar de uno de los progenitores provoca, en terminología de James Coleman (1988), un declive del *capital social* de las familias; esto es, una erosión de vínculos beneficiosos para el menor —puesto que a través de estos ligámenes paterno-filiales, se transmiten normas y expectativas, se vehicula información o se estipulan sanciones. La erosión de estos vínculos es variable. Según datos del *Panel de Familias e Infancia*, uno de cada cuatro adolescentes no ha visto nunca a su padre en el último año, mientras un 5,8% lo ve cada día.

Los efectos del tiempo y el dinero que los padres invierten en sus hijos están interrelacionados. Los padres que mantienen vínculos estrechos con sus hijos/as son seguramente aquellos que también procuran por su bienestar material. De ahí, que

algunos autores consideren que los padres no residentes pueden mitigar los efectos negativos de la ruptura familiar si se mantienen comprometidos en el bienestar y cuidado de sus hijos/as (Amato y Gilbreth 1999; King y Heard 1999). Un volumen considerable de evidencia indica que la implicación, apoyo y seguimiento que reciben los niños de sus dos progenitores están asociados a todo tipo de beneficios en relación a su competencia socioemocional, bienestar psicológico, conducta, resultados académicos, etc. De hecho, en una publicación reciente —basada en datos de una muestra representativa de familias en España con niños de 0 a 10 años de edad— hemos evidenciado la importancia de esa implicación en el caso de las familias biparentales: así, por ejemplo, observamos que el riesgo de sufrir obesidad es casi dos veces mayor cuando el padre le dedica tiempo insuficiente a su hijo/a que cuando su grado de compromiso es intenso. La magnitud de la brecha en función de la dedicación paterna es similar al examinar situaciones de desafección escolar (Marí-Klose, et al. 2010). Es plausible pensar que los beneficios de la dedicación paternal no se produzcan sólo en situaciones de convivencia directa

Conocer hasta qué punto la estructura y composición del hogar condiciona el acceso de recursos de distinta índole (de dinero o de tiempo) sólo puede ser evaluado a la luz del conocimiento sobre las relaciones que se establecen entre hogares cuando se produce una ruptura familiar. Sin embargo, disponemos de un conocimiento muy escaso de cuáles son los factores que predicen la implicación paternal tras una separación o divorcio, a pesar de presuponer la importancia que tiene para el bienestar del menor.

Para dar respuesta a estos interrogantes, en el presente capítulo nos proponemos abordar dos cuestiones. Por un lado, nuestro objetivo será calibrar el efecto que la ruptura de la pareja tienen sobre dos dimensiones relacionadas con el bienestar de los adolescentes: la educativa, y la de los estados de ánimo. Se trata de averiguar en qué medida el progreso educativo y la situación emocional se resienten tras la ruptura de la relación de sus progenitores, y determinar específicamente el impacto de la calidad de la relación con el padre no residente. Por otro lado, nos proponemos identificar los factores que pueden debilitar o reforzar los vínculos paterno-filiales. Si asumimos que la implicación paternal procura beneficios al menor, resulta relevante conocer qué factores pueden favorecer (o bien obstaculizar) esa relación tras el divorcio o separación de los progenitores.

3.2. Implicación del padre no residente y el bienestar de los adolescentes

- El 13,5% de los adolescentes de 13 a 16 años viven en un hogar monoparental, el 12,1% encabezado por la madre y el 1,4% por el padre. El 6,6% convive con uno de sus progenitores y una nueva pareja de estos -5,7% la madre con pareja y 0,9% el padre con pareja-.
- La monoparentalidad o la convivencia con un padre social (padrastro) conlleva situaciones de riesgo educativo cuando implican condiciones adversas para el menor, como puede ser la precariedad económica o déficit de atención parental.

- La proporción de adolescentes que tienen una nota de suspenso es 10 puntos porcentuales más alta en un hogar monoparental que en uno biparental, y 15 puntos más alta en una reconstituida que en una biparental.
- El seguimiento que el padre realiza de la actividad escolar de los hijos/as influye tanto sobre los rendimientos como en el riesgo de haber repetido curso y en las expectativas de estudiar una carrera universitaria.
- El riesgo de haber repetido curso es 2,7 veces más bajo en adolescentes el padre (no residente) de los cuales realiza un seguimiento elevado de la actividad escolar de su hijo/a que en los adolescentes cuyos padres se desentienden de esta faceta o no mantienen contacto con su hijo/a.
- Existe una asociación entre la edad en que se produce la interrupción de la convivencia y los resultados educativos. Conforme más avanzada es ésta, mayor es el riesgo para los resultados educativos y más bajas las expectativas de estudiar una carrera universitaria.

Monoparentalidad y vulnerabilidad suelen presentarse como fenómenos que van de la mano. En la presente sección se trata de determinar qué mecanismos son los responsables de esta posible asociación estadística. Nos centraremos en identificar los factores que intensifican o amortiguan la vulnerabilidad educativa y emocional de aquellos adolescentes que no conviven con ambos progenitores, prestando especial atención a efectos de la calidad de la relación con el padre no-residente. Para lo cual calcularemos los determinantes de los resultados educativos y de los estados de ánimo introduciendo, en modelos de análisis multivariante, factores sociodemográficos (sexo del adolescente, lugar de nacimiento de los padres, nivel educativo de la madre, y nivel de ingresos del hogar). También incluimos una variable para tomar en consideración la edad que tenía el menor cuando tuvo lugar la interrupción de la convivencia, y una variable que recoge información sobre la frecuencia con la que se comunica el adolescente con su padre sobre diferentes cuestiones (escuela y profesores, qué hace con amigos/as, cosas que pasan en el mundo o salen en las noticias, deportes, y chicos y chicas que le gustan) para medir la implicación y seguimiento paterno. A la hora de analizar los resultados educativos hemos optado por una pequeña variación de la variable restringiéndola a los aspectos relacionados con la educación.

Según los datos que aporta la primera oleada del Panel de Familias e Infancia (2006) que vamos a analizar, el 13,5% de los adolescentes de 13 a 16 años viven en un hogar monoparental –el 12,1% encabezado por su madre y el 1,4% por su padre–, mientras el 6,6% convivía con uno de sus progenitores y una nueva pareja de éstos. Para aproximarnos al estudio de la situación de los adolescentes que no conviven con su padre biológico contamos con una muestra de 463 casos (y éste no ha fallecido).⁴

Los indicadores educativos han sido tradicionalmente el terreno más fértil para detectar riesgos y desventajas en niños/as y adolescentes que no viven junto a sus dos progenitores. La mayoría de los estudios realizados —principalmente en el mundo anglosajón— ponen de relieve que estos menores obtienen peores resultados educativos, aunque la magnitud del efecto fluctúa en función de otras variables

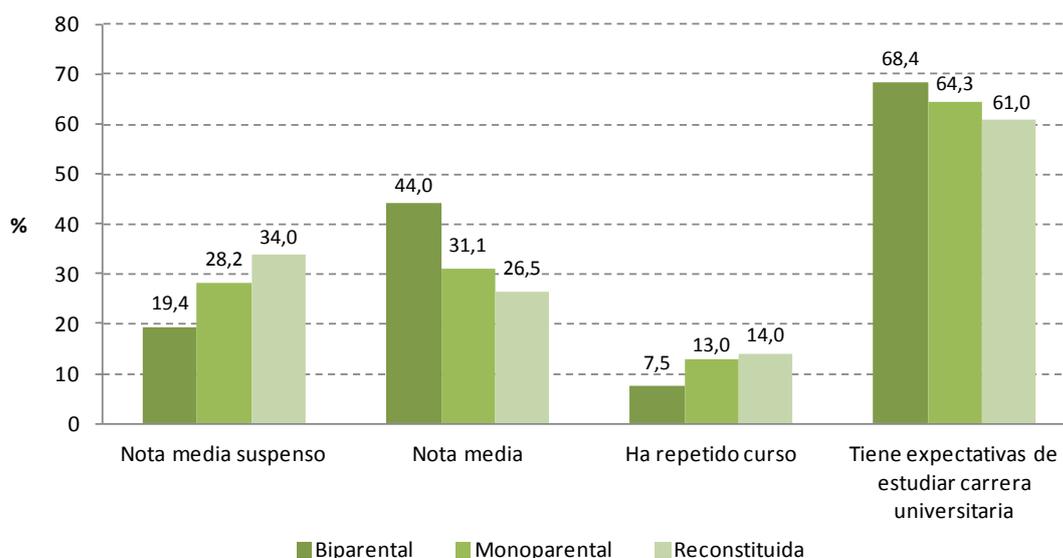
⁴ Se incluye sólo a los adolescentes que no residen con el padre porque se ha producido un divorcio, separación, o disolución de la pareja excluyendo los casos de aquellos en los que el padre ha fallecido.

intervinientes. El objetivo de muchos de estos trabajos es identificar los mecanismos responsables de esa asociación estadística. El argumento que subyace en estos planteamientos es que la monoparentalidad o la convivencia con un padre social traen consigo situaciones de riesgo educativo cuando acarrear condiciones adversas para el menor, como puede ser la precariedad económica o déficits de atención parental. En este apartado vamos a explorar la conexión entre estructura familiar y resultados educativos, rastreando procesos que pudieran estar contribuyendo a generar dichos riesgos, con especial atención al efecto de la calidad de la relación con el padre no residente.

Se han analizado tres dimensiones educativas distintas: rendimientos académicos, idoneidad y expectativas educativas futuras. Estas tres dimensiones nos permiten aproximarnos a aspectos menos estudiados de la realidad del éxito/fracaso educativo, y que influyen en el proceso de “desenganche” progresivo que conduce al abandono escolar prematuro. Por lo que respecta a los rendimientos analizamos sus dos caras: por un lado, la probabilidad de que el adolescente presente una media académica equivalente al “Suspenso” en sus asignaturas troncales, y por otra la probabilidad de que su media académica durante el curso sea de “Notable/Sobresaliente”. La idoneidad equivale a cursar el curso que le corresponde por edad. Los estudiantes que han repetido algún curso, ya sea en la Educación Secundaria Obligatoria o en la Educación Primaria no cumplen el requisito. Por lo que se refiere a las expectativas educativas, nuestro interés radica en analizar la probabilidad de que el estudiante esté convencido que va a estudiar una carrera universitaria.

En el gráfico 3.1 representamos cómo se distribuyen los distintos indicadores de los resultados educativos que vamos a analizar según la estructura del hogar en la que viven los adolescentes. Tal como puede apreciarse, los riesgos educativos se concentran especialmente en los adolescentes que viven en hogares monoparentales o en familias reconstituidas (formadas por la madre y su pareja). Así, por ejemplo, la proporción de adolescentes que tienen una nota de suspenso es 10 puntos porcentuales más alta en un hogar monoparental que en uno biparental y 15 puntos más alta en uno reconstituido que en uno biparental. Así mismo, es también más baja la proporción de adolescentes que viven en hogares monoparentales y reconstituidos con una nota media alta que entre los adolescentes que viven con sus dos progenitores. La proporción de los que han repetido alguna vez un curso es el doble entre los hogares monoparentales y reconstituidos que en los biparentales.

Gráfico 3.1. Nota media de los adolescentes según estructura del hogar. Cataluña



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Panel de Familias e Infancia 2006*, CIIMU.

Los cuatro modelos que presentamos a continuación estiman los riesgos de tener una nota media de suspenso, tener una nota elevada, haber repetido curso y albergar expectativas de estudiar una carrera universitaria entre los adolescentes que no conviven con su padre biológico. El objetivo es calibrar la importancia del seguimiento que realiza el padre no residente dentro de este colectivo a igualdad de otras condiciones.

Los resultados sugieren que la intensidad de ese vínculo es un factor de desigualdad educativa en estos grupos. El seguimiento que el padre realiza de la actividad escolar de los hijos/as influye tanto sobre los rendimientos, como el riesgo de haber repetido curso y las expectativas de estudiar una carrera universitaria. El impacto es especialmente robusto en los dos últimos indicadores. El riesgo de haber repetido curso es 2,7 veces más bajo en adolescentes cuyo padre (no residente) realiza un seguimiento elevado de la actividad escolar de su hijo/a que en los adolescentes cuyos padres se desentienden de esta faceta o no mantienen contacto alguno con su hijo. Cuando existe este elevado grado de seguimiento, también aumentan claramente las expectativas que tiene el adolescente de proseguir sus estudios en la universidad.

Los resultados del análisis no evidencian, sin embargo, diferencias significativas por nivel de ingresos, salvo en el riesgo de obtener nota media de suspenso. Los adolescentes de familias monoparentales y reconstituidas que pertenecen a los tramos más bajos de ingresos tienden a tener una probabilidad más reducida de obtener notas elevadas, así como de tener expectativas de estudiar una carrera universitaria, pero los efectos no son estadísticamente significativos.⁵

⁵ Hay que tener en cuenta, sin embargo que el reducido tamaño de la muestra dificulta la obtención de resultados estadísticamente significativos a niveles de confianza convencionales. Si elevamos ligeramente el umbral de significación aceptable, muchos de estos efectos podrían considerarse significativos. Por otra parte, existe abundante evidencia que acredita la importancia de los ingresos como variable que ayuda a explicar la diferencia en los rendimientos de los adolescentes que viven en hogares monoparentales y biparentales (Marí-Klose et al. 2009; P. Marí-Klose y M. Marí-Klose 2010).

Existe también una asociación entre la edad en que se produce la interrupción de la convivencia y los resultados educativos. Cuanto más avanzada es ésta, mayor es el riesgo para los resultados educativos y más bajas las expectativas de estudiar una carrera universitarias. Es difícil determinar estadísticamente si este fenómeno es atribuible a la edad en sí (es decir, al desarrollo evolutivo del menor) o la proximidad temporal al episodio del divorcio. Desde un punto de vista teórico nos inclinamos a admitir la segunda explicación, puesto que la mayor parte de la literatura tiende a identificar las edades más tempranas, y no la adolescencia, como aquéllas en que el divorcio tiene efectos más intensos para el bienestar emocional del menor.

Tabla 3. 1. Incidencia de los factores en las notas medias, haber repetido curso alguna vez y expectativas de estudiar una carrera universitaria. Cataluña

	Nota media de suspenso	Nota media de notable-excelente	Haber repetido curso alguna vez	Tener expectativas de cursar una carrera
	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
Estructura del hogar				
Monoparental (encabezada por la madre)	1	1	1	1
Reconstituida (madre y pareja)	1,61	0,68	1,31	0,7
Nivel de estudios de la madre				
Primarios	1	1	1	1
Secundarios	0,57 †	1,05	0,32 **	2,09 **
Universitarios	0,47 †	3,04 **	0,11 **	4,10 ***
Sexo del adolescente				
Mujer	1	1	1	1
Hombre	1,87 *	0,65 †	3,2 **	0,61 *
País de origen de los padres				
España, UE15, Norte América	1	1	1	1
Otro país	2,02 *	0,30 **	4,79 ***	0,82
Nivel de ingresos				
Primer cuartil	2,79 †	0,58	1,21	0,56
Segundo cuartil	2,33	1,10	1,19	0,47
Tercer cuartil	3,04 †	0,64	1,71	0,46
Cuarto cuartil	1	1	1	1
Edad del niño/a en el momento de la separación	1,09 **	0,96	1,17 ***	0,91 **
Nivel de seguimiento del padre de la actividad				
Sin seguimiento	1	1	1	1
Bajo	0,79	1,35	0,55	1,91 *
Medio	0,66	1,62	0,34 †	2,04 †
Alto	0,57	1,82 †	0,37 *	2,60 **
R ² Nagelkerke	11,8%	15,2%	26,9%	15,7%
Número de casos	(369)	(369)	(379)	(371)

Nota: a) Análisis de regresión logística. Variable dependiente: Nota media de suspendido, nota media de notable-excelente, haber repetido curso alguna vez, expectativas de estudiar una carrera universitaria.

Nivel de significación: † p < 0,1; * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Panel de Familias e Infancia* 2006, CIIMU.

3.3. Implicación del padre no residente y malestar emocional

- La relación entre divorcio y estrés psicológico se suele asociar a tres fenómenos: el conflicto familiar entre los excónyuges, las dificultades económicas que atraviesan los hogares monoparentales, y la desorganización familiar producida ya sea por cambios de residencia, procesos judiciales, o déficits de atención por parte de los progenitores.
- La implicación del padre no residente en hogares monoparentales o reconstituidos tiende a procurar beneficios a los adolescentes, mayores cuanto más frecuente es el vínculo.

- Los adolescentes que mantienen niveles elevados de comunicación con su padre no residente tienen una probabilidad más baja de sentirse pocas veces o nunca entusiasmados, felices o con mucha energía.

A continuación analizamos los determinantes de distintos sentimientos de malestar entre los adolescentes que no conviven con su padre (biológico). El divorcio suele convertirse en un proceso estresante para los implicados. Un número considerable de estudios asocian el divorcio con un mayor nivel de estrés emocional entre los menores. Según algunos autores, estos estados tienden a disiparse tras los primeros meses (Aseltine 1992, Hetherington et al. 1982), aunque abundan también estudios que detectan efectos negativos trascurridos varios años (Allison y Fustenberg 1989, Amato y Keith 1991, Fustenberg y Seltzer 1986). La relación entre divorcio y estrés psicológico se suele asociar en la literatura a tres fenómenos: el conflicto familiar entre los excónyuges, las dificultades económicas que atraviesan los hogares monoparentales, y la desorganización familiar producida ya sea por cambios de residencia, los procesos judiciales, o por déficits de atención por parte de los progenitores, etc. Aún así, los resultados no son concluyentes. De hecho algunos autores señalan la posibilidad de que el divorcio pueda mitigar o “inmunizar” a los menores de síntomas depresivos o de estrés. Así, los menores sometidos a situaciones de conflicto constante en el hogar pueden adoptar actitudes más distantes con respecto a la situación familiar.

En un estudio Aseltine, Gore y Colten (1994) observan que la calidad del vínculo entre padres e hijos/as está fuertemente asociada a la salud mental de los adolescentes en familias que mantienen relaciones relativamente buenas, pero que esa asociación desaparece cuando se trata de familias sometidas a conflictos constantes. La separación de los progenitores en estos casos puede constituir más bien una fuente de alivio a las tensiones vividas en el hogar. Debemos apuntar aún otra cuestión que se menciona en la literatura sobre estos temas. Una de las limitaciones principales que detecta la mayoría de los estudios sobre la adaptación de los menores al divorcio es la ausencia de datos previos a la ruptura. Sin la disponibilidad de esa información no se puede descartar la posibilidad de que la asociación entre divorcio y malestar sea espuria y que tanto el malestar de los adolescentes como el divorcio tengan causas comunes. Por tanto, diversos investigadores reconocen que los procesos y dinámicas que ocurren en todo tipo de familias son más importantes que la estructura familiar en relación al bienestar de los niños y adolescentes (Dunn et al. 1998, Lansford et al. 2001). Conscientes de esas limitaciones, nuestro propósito aquí es conocer el impacto que la comunicación y el seguimiento del padre no residente tiene sobre distintos estados de ánimo de los adolescentes que viven en hogares monoparentales o reconstituidos.

El PFI incluye una batería de preguntas que recogen la frecuencia (nunca o casi nunca, alguna vez, a menudo) de diferentes estados de ánimo de los adolescentes. Nos centramos en tres de ellos: sentirse con mucha energía, feliz, y entusiasmado. Nuestro interés son los adolescentes que reconocen que pocas veces (alguna vez o casi nunca) o nunca albergan estos estados de ánimo positivos. Los datos del PFI evidencian que más de la mitad de los adolescentes admiten sentirse entusiasmados pocas veces o nunca, un tercio reconocen que se sienten pocas veces o nunca con mucha energía, y finalmente uno de cada cuatro se siente feliz poco a menudo o

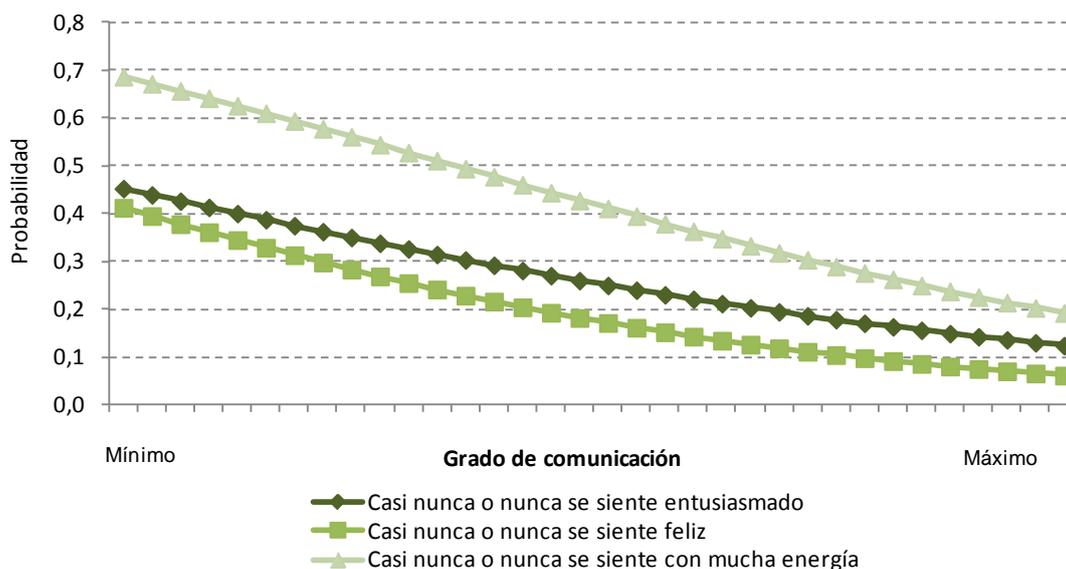
nunca. Los resultados indican que no existen diferencias significativas de estos estados de ánimo en función de la estructura del hogar. Como mencionamos anteriormente, los efectos sobre el bienestar de los menores deben atribuirse más a déficits de atención parental, o privación de recursos económicos, que a condiciones intrínsecas de la estructura familiar.

El objetivo de nuestro análisis es identificar las condiciones que influyen sobre los sentimientos de desánimo y malestar entre los adolescentes que conviven con uno solo de sus progenitores, prestando especial atención al impacto de la comunicación con el padre no residente y controlando por los factores socioeconómicos que atraviesa el hogar. A diferencia del apartado anterior, donde medimos la implicación paterna considerando específicamente el grado de comunicación sobre cuestiones escolares, en esta ocasión incluimos contenidos adicionales de la comunicación intergeneracional: frecuencia con que se dan conversaciones sobre lo que el adolescente hace con sus amigos/as, sobre cosas que pasan en el mundo o salen en las noticias, sobre deportes, y sobre chicos o chicas que le gustan. Con estos elementos hemos construido un índice aditivo donde los valores más altos representan una comunicación más frecuente.

La especificación del modelo tiene una capacidad explicativa bastante más limitada que en los modelos sobre “riesgos educativos”. No se observan efectos estadísticos significativos de la estructura familiar, ni de las condiciones socioeconómicas del hogar (como la educación de la madre, el nivel de ingresos del hogar, o el origen de los padres) sobre la probabilidad de albergar poco a menudo estados de ánimos positivos⁶. La única variable significativa para explicar los tres estados de ánimo es el nivel de comunicación del adolescente con el padre no residente: los adolescentes que mantienen niveles altos de comunicación con su padre no residente tienen una probabilidad más baja de sentirse poco a menudo o nunca entusiasmados, felices o con mucha energía (gráfico 3.2).

⁶ Los resultados del análisis de regresión logística no se incluyen en este capítulo.

Gráfico 3.2. Probabilidad de sentirse nunca o casi nunca entusiasmado, feliz o con mucha energía según grado de comunicación con el padre no residente. Cataluña



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Panel de Familias e Infancia 2006*, CIIMU.

En resumen, los resultados examinados en este epígrafe y el anterior apuntan en la misma dirección. La implicación del padre no residente en hogares monoparentales o reconstituidos tiende a procurar beneficios a los adolescentes, mayores cuanto más frecuente es el vínculo. Evidentemente, nos referimos a una asociación estadística. La realidad presenta situaciones muy diversas, que no encajan exactamente en la predicción estadística, o se apartan significativamente de ella. Es perfectamente posible que algunos padres sean una “mala influencia” para sus hijos. Pero la existencia de esas situaciones particulares no entra en contradicción con la evidencia probabilística constatada aquí.

3.4. ¿Porqué se implican (o no) los padres después del divorcio?

- Poco más de la mitad de los adolescentes que viven en un hogar monoparental o reconstituido dicen que les gustaría pasar más tiempo con su padre no residente.
- Los déficits de atención de los padres no residentes aumentan el riesgo de vulnerabilidad educativa y emocional (a igualdad de condiciones socioeconómicas).
- La proporción de padres que mantienen un contacto frecuente con su hijo es menor cuando ellos o sus ex parejas han iniciado una nueva relación.
- Los hijos (varones) parecen beneficiarse más del contacto frecuente con el padre no residente que las hijas. También pasan de media más días de vacaciones juntos: así mientras las adolescentes están 13,6 días con sus padres, ellos están 16,2.

- Mientras que uno de cada cinco adolescentes que llevan diez o más años sin convivir con su padre lo ven semanalmente, entre los que llevan menos de cinco años el 50% mantiene contacto con esta frecuencia.
- La proporción de padres que visitan semanalmente a sus hijos es el doble entre quienes tienen estudios universitarios que entre los que tienen estudios primarios. De media, también pasan más días juntos por vacaciones: 20 frente a 11,7 días.
- Los padres no residentes que pagan la pensión de manutención de sus hijos tienen una razón de probabilidad 4,5 veces más elevada de ver a sus hijos/as semanalmente que aquellos que no pasan la pensión, y 3,5 veces más alta de pasar más de 15 días de vacaciones con ellos.
- Pese a que durante los primeros años los padres no residentes son más proclives a mantener contacto con sus hijos, la vinculación con estas se erosiona de manera bastante más rápida que la que mantienen con sus hijos.

El divorcio puede alterar de forma considerable las relaciones intergeneracionales. Tras la ruptura, el tiempo que pasan juntos padres/madres e hijos se divide entre los dos progenitores. El tiempo se convierte en objeto de negociación, a veces de conflicto, y queda en la mayoría de los casos estipulado por convenio. El modelo que ha predominado hasta ahora es que uno de los progenitores (habitualmente la madre) se convierta en el cuidador primario, mientras el otro es relegado a la figura de “padre visitante” o no residente. Una planificación característica para el menor implicado es la de pasar fines de semana alternos (incluyendo una o dos noches) y parte de las vacaciones con el progenitor no residente.

Según los datos el Panel de Familias e Infancia, algo más de la mitad de los adolescentes que viven en un hogar monoparental o reconstituido reconocen que les gustaría pasar más tiempo con su padre no residente. Por tanto, sea o no el acordado, el tiempo intergeneracional compartido no parece responder a las necesidades de la mayoría de los menores que han vivido la separación de sus padres. De hecho una proporción considerable de menores pierden el contacto con su padre no residente o lo ve de forma esporádica: así, por ejemplo, uno de cada cuatro reconoce no haberlo visto en el último año.

Conocer qué lleva a un progenitor no residente a mantener un contacto regular con sus hijos tras una separación o divorcio es una pregunta obligada, con consecuencias para todos los miembros de la familia, pero especialmente para los menores. La menor dedicación de tiempo por parte de uno de los progenitores supone generalmente menor seguimiento y supervisión de los comportamientos del menor. A juzgar por los resultados obtenidos en la sección anterior, esos déficits de atención de los padres no-residentes aumentan el riesgo de vulnerabilidad educativa y emocional (a igualdad de condiciones socioeconómicas). Por tanto, nos enfrentamos a situaciones en que los adolescentes pueden acumular experiencias de vulnerabilidad que redunden en una limitación de sus oportunidades vitales futuras. El objetivo de nuestro análisis en la presente sección es identificar las circunstancias que pueden contribuir a mantener un contacto frecuente entre padre e hijo/a tras la ruptura de la

pareja. Es probable que no exista un único factor o individuo a quien atribuir la responsabilidad de que eso ocurra. Las actitudes, acciones, e interacciones de todos los miembros de la familia entran en juego a la hora de configurar la calidad y cantidad de esas relaciones.

Dentro de la literatura especializada aparecen al menos tres perspectivas sociológicas para explicar el contacto paterno-filial tras el divorcio: 1) la paternidad social, 2) la implicación parental durante el matrimonio, y 3) la que se basa en las condiciones socioeconómicas del padre. La denominada *perspectiva de la paternidad social* es deudora de la diferenciación que realiza el antropólogo clásico B. Malinowski entre paternidad biológica y paternidad social (1930). En las sociedades que estudia, Malinowski observa que el progenitor (biológico) tiene un papel irrelevante y que la figura paterna es la definida por la institución del matrimonio, resultado por tanto de un contrato social. Siguiendo con esta premisa, esta perspectiva parte de la hipótesis que si tras la separación o divorcio, los progenitores establecen una nueva relación de pareja, la relación paterno-filial se altera. La dedicación del padre hacia sus hijos (biológicos) tiende a decrecer debido a las restricciones de tiempo y los compromisos que adquiere al formar una nueva familia. Del mismo modo, algunos autores detectan que el contacto paterno-filial se mantiene de forma más estrecha si la madre no inicia una nueva relación (Fustenberg et al. 1983, Seltzer y Bianchi 1988). En caso contrario, el contacto con el padre se resiente (Tropf 1984). Es posible que los padres se sientan reemplazados por la nueva pareja de la madre que, al asumir algunas de las funciones del padre no residente, acaben potencialmente por convertir la implicación de este último en redundante o superflua.

La perspectiva de la paternidad social pone el foco de atención exclusivamente en los acontecimientos que ocurren tras el divorcio. Frente a ella, un segundo planteamiento se basa en explicar la *implicación parental* post-divorcio en función de la implicación *previa* al mismo. Según esta perspectiva, los hijos constituyen una forma de “capital marital específico” en el que ambos miembros de la pareja invierten durante el período de convivencia (Becker et al. 1977). Durante ese tiempo los padres estrechan vínculos con su prole, les dedican tiempo y esfuerzo, y aprenden a entender y responder a sus necesidades. Según esta interpretación, basada en la racionalidad económica, cuando se produce un divorcio las expectativas de retorno de la inversión (en tiempo y dinero) que realiza el progenitor no residente se reducen. El padre ausente pierde en gran parte la capacidad de supervisión sobre las prácticas de socialización de su hijo/a y la asignación de recursos de crianza. En estas condiciones, es razonable que el nivel de implicación se debilite. Para testar adecuadamente esta hipótesis es necesario contar con datos longitudinales, es decir, conocer la implicación de los padres antes y después de la separación. Sin embargo, la mayoría de los estudios adoptan estrategias alternativas al no contar con ese tipo de información. Así, algunas investigaciones recogen testimonios retrospectivos sobre el nivel de implicación del padre en la vida de sus hijos antes de la ruptura matrimonial. Una aproximación indirecta utiliza la edad del menor o la duración del matrimonio (Seltzer 1991). Se asume que cuanto mayor es el tiempo de convivencia, la inversión realizada en su educación también lo es y, en consecuencia, el grado de compromiso tras la ruptura de la convivencia se mantiene alto. Desde esta perspectiva, el sexo del adolescente es un factor a tomar en consideración. Algunos autores detectan que,

durante el matrimonio, el padre tiende a establecer vínculos más estrechos con los hijos que con las hijas y que su nivel de compromiso con la familia es mayor en caso de tener descendencia masculina (Marí-Klose et al. 2008). Esa diferencia por género de la proximidad intergeneracional afecta también a los contactos tras el divorcio.

Un tercer enfoque ha explicado la implicación paternal tras el divorcio a partir de las *características socioeconómicas* del padre no residente. Una hipótesis es que los padres no residentes con niveles más altos de educación son más proclives a mantener un contacto frecuente con su prole que aquellos con menores recursos educativos (Fustenberg et al. 1983). Bajo esta hipótesis subyace la idea de que los padres con un elevado capital educativo son más conscientes de los beneficios para sus hijos que se derivan de los vínculos que mantienen con ellos. En la misma línea, un nivel alto de ingresos también se ha asociado de forma positiva con el contacto paterno-filial posterior al divorcio. Preservar el contacto y la buena relación intergeneracional puede entrañar costes económicos para el progenitor no residente, que los padres con mayor nivel adquisitivo pueden afrontar más fácilmente.

Además de los ya mencionados, se pueden identificar otros factores que pueden potencialmente condicionar el nivel de contacto paterno-filial tras el divorcio. Así por ejemplo, el retraso o la falta de pago de la pensión alimenticia se asocia a un nivel bajo de contacto (Fustenberg et al. 1983, Seltzer y Bianchi 1988), aunque no queda clara la dirección de la causalidad. No pagar la pensión puede ser una estrategia de los padres que entienden que la madre dificulta o pone trabas al contacto, o bien la consecuencia de que no se realice el pago de la pensión. Del mismo modo, se ha considerado relevante para explicar la intensidad del contacto paterno-filial el nivel de conflicto existente entre los progenitores, pero al igual que ocurría en el caso anterior, uno de los desencadenantes del conflicto puede deberse precisamente a la falta de implicación paternal.

En la tabla 3.2 observamos con datos del PFI cómo se distribuyen las pautas de contacto entre progenitores no residentes y sus hijos en los distintos escenarios descritos en la literatura examinada. Los resultados indican que la paternidad social puede alterar las relaciones del padre (biológico) con su hijo/a. La proporción de padres que mantienen un contacto frecuente con su hijo es menor cuando ellos o sus exparejas han iniciado una nueva relación. Así, la proporción de padres no residentes que mantienen un contacto asiduo (semanalmente) con sus hijos es 10 puntos porcentuales más baja cuando conviven con una nueva pareja que cuando no lo hacen. Se observa una diferencia parecida en las proporciones cuando es la madre la que convive con otra pareja.

Los factores que explican el contacto intergeneracional en base a condiciones previas a la ruptura, como son el sexo del adolescente y los años de convivencia, son también relevantes. Como puede observarse en la tabla los hijos (varones) parecen beneficiarse más del contacto asiduo con su padre no residente que las hijas. También pasan de media más días de vacaciones juntos: así mientras las adolescentes están 13,6 días con su padre, ellos están 16,2. Los períodos más largos de no convivencia tras el divorcio también contribuyen a que la frecuencia de contacto sea más baja: mientras uno de cada cinco adolescentes que llevan diez o más años sin convivir con su padre lo ven semanalmente, entre los que llevan menos de cinco años el 50%

mantiene contacto con esa frecuencia. El tiempo trascurrido desde la separación también afecta claramente al tiempo que pasan juntos en vacaciones.

Tabla 3.2. Factores que condicionan el contacto entre padres no residentes e hijos/as (porcentajes). Cataluña

	Frecuencia de las visitas habituales			Media de días que pasan juntos en vacaciones
	Una o más veces por semana	Dos o tres veces al mes	Algunas veces al año o menos	
Situación de convivencia de los excónyuges				
Madre vive:				
con pareja	19,8	34,5	45,7	15,4
sin pareja	35,1	26,8	38,1	14,7
Padre vive:				
con pareja	29,7	36,1	34,2	15,1
sin pareja	41,0	27,6	31,4	17,2
Sexo del adolescente				
Chica	26,9	30,1	42,9	13,6
Chico	36,0	26,3	37,7	16,2
Años que ha convivido con el padre no				
de 0 a 4 años	22,4	28,8	48,8	10,8
de 5 a 9	27,1	34,1	38,8	18,3
10 o más años	43,9	26,0	30,1	16,3
Nivel de estudios del padre				
Primarios	26,3	26,3	47,5	11,7
Secundarios	36,7	34,5	28,8	17,8
Universitarios	40,0	31,7	28,3	20,0
Calidad de la relación entre excónyuges				
Muy buena o buena	46,4	33,1	20,5	19,8
Regular, mala o muy mala	30,8	35,6	33,7	18,2
No tienen relación	11,8	17,6	70,6	7,6
El padre pasa la pensión				
Sí	38,6	37,7	23,7	19,1
No	15,9	15,2	69,0	7,9
Total	31,0	28,4	40,6	15,0

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Panel de Familias e Infancia* 2006, CIIMU.

Como nos anticipa la literatura anglosajona sobre estas cuestiones, otro factor relevante para explicar la frecuencia del contacto intergeneracional post-divorcio es la educación del padre. La proporción de padres que visitan semanalmente a sus hijos son el doble entre quienes tienen estudios universitarios que entre los que tienen estudios primarios. Por término medio, también pasan más días juntos de vacaciones: 20 frente a 11,7 días. Por último, cabe señalar, tal como indican los datos de la tabla, que tanto la buena calidad de la relación entre los excónyuges, como el cumplimiento del pago de la pensión de manutención son elementos asociados con el contacto asiduo con el menor (aunque desconocemos la direccionalidad de la relación).

Como es probable que muchos de estos factores estén interrelacionados, nuestro siguiente paso será identificar el peso que tiene cada uno de ellos a la hora de explicar el contacto entre el padre no residente y sus hijos/as después del divorcio o separación. Para ello vamos a utilizar las dos modalidades de medir la frecuencia de contacto intergeneracional tras la ruptura familiar que se preguntan en el PFI: la frecuencia de contacto habitual y la de contacto en el período de vacaciones escolares (en base al número de días que pasan juntos durante ese período). En el primer modelo se estima la probabilidad de que padre e hijo/a pasen tiempo juntos al menos una vez a la semana (frente al hecho de verse con menos frecuencia). Consideramos que el contacto frecuente es un indicador de la intensidad de la implicación parental en el cuidado del adolescente. Los padres que ven a sus hijos una o varias veces a la semana tienden a establecer relaciones distintas con sus hijos que aquellos que les ven

menos frecuentemente. Tener un contacto casi diario, permite a los padres que no conviven con sus hijos/as establecer vínculos emocionales más estrechos, y mantener niveles más altos de supervisión y control. En el segundo modelo que aparece en la tabla, se estima la probabilidad de que el padre no residente y su hijo/a pasen juntos más de 15 días de vacaciones, que corresponde a la media de días que pasan los adolescentes con sus padres en sus vacaciones escolares.

Tabla 3.3. Incidencia de los factores en la frecuencia de contacto con el padre no residente (adolescentes que viven en una familia monoparental o reconstituida)^a. Cataluña

	Ve al padre cada semana	Pasa más de 15 días de vacaciones con su padre
	Modelo 1	Modelo 2
Estructura del hogar		
Monoparental encabezada por la madre)	1	1
Reconstituida (madre y pareja)	0,819 *	1,207 *
Padre no residente vive:		
solo	1	1
con una nueva pareja	0,881	1,219
con una nueva pareja e hijos	1,260	1,551
con otras personas	2,703 *	1,831
Sexo del adolescente		
Mujer	1	1
Hombre	0,598	0,453
Años transcurridos sin vivir con el padre	0,805 ***	0,834 **
Interacción entre años transcurridos sin vivir con el padre y sexo del adolescente	1,177 *	1,166 *
Nivel de estudios del padre		
Primarios	1	1
Secundarios	1,761	1,701
Universitarios	1,728	1,843
Calidad de la relación entre excónyuges		
Muy buena o buena	1	1
Regular, mala o muy mala	0,412 **	0,808
No tienen relación	0,143 ***	0,246 **
El padre pasa la pensión de manutención		
Sí	4,457 ***	3,441 ***
No	1	1
El adolescente tiene hermanos/as		
Sí	0,861	0,640
No	1	1
R ² Nagelkerke	35,0%	25,4%
Número de casos	(275)	(261)

Nota: a) Análisis de regresión logística. Variable dependiente: frecuencia de contacto con el padre no residente (adolescentes que viven en una familia monoparental o reconstituida)

Nivel de significación: † p < 0,1; * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Panel de Familias e Infancia 2006*, CIIMU.

Los resultados evidencian que a excepción de la educación del padre y la presencia de hermanos en el hogar, la mayoría de los factores señalados anteriormente tienen relevancia a la hora de explicar el contacto paterno-filial tras la separación o divorcio.⁷ El impacto es especialmente robusto en tres indicadores: el pago de la pensión alimenticia, la calidad de la relación de los excónyuges, el tiempo transcurrido desde que dejaron de convivir padres e hijos/as y el género de éstos. A igualdad de otras condiciones, los padres no residentes que pagan la pensión

⁷ Los coeficientes apuntan en la dirección esperada, pero no son estadísticamente significativos a niveles convencionales de significación. Hay que tener en cuenta que el tamaño de la muestra disponible es bastante pequeño, lo que limita la posibilidad de obtener coeficientes significativos.

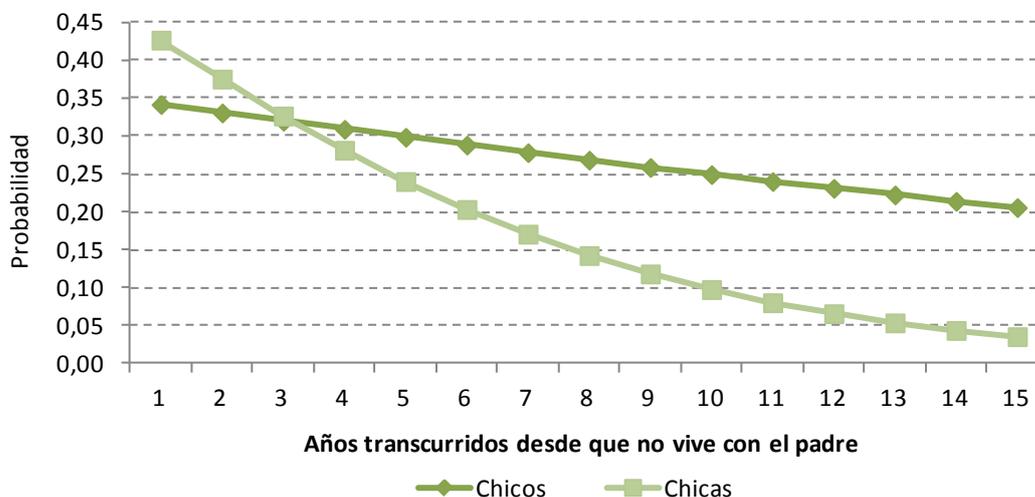
alimenticia de sus hijos tienen una razón de probabilidades 4,5 veces más alta de ver a sus hijos/as semanalmente que aquellos que no les pasan la pensión, y 3,5 veces más alta de pasar más de 15 días de vacaciones con ellos/as. Quizá exista cierta bidireccionalidad entre estos dos factores pero en todo caso parece que la inversión de dinero y tiempo que hacen los padres no residentes en sus hijos están estrechamente relacionados. Lo mismo cabe decir respecto a la calidad de la relación que mantienen los progenitores. La razón de probabilidades de ver a los hijos semanalmente es 7 veces menor cuando los progenitores no mantienen relación que cuando ésta es buena. Es 2,4 veces menor cuando es mala o muy mala.

El tiempo transcurrido desde la separación es un factor con una influencia altamente significativa sobre la frecuencia del contacto. Pero, como puede apreciarse en el gráfico 3.3 (derivado de la estimación del factor interactivo que aparece en la tabla 3.3), el trascurso del tiempo afecta de forma desigual en la frecuencia de contacto de niños y niñas con sus progenitores no residentes. Aunque durante los primeros años los padres son más proclives a mantener el contacto con sus hijas, la vinculación con sus hijas se erosiona de manera bastante más rápida que la que mantienen con sus hijos. A falta de análisis más profundos sobre los aspectos de la relación que contribuyen a preservar su fortaleza es difícil dilucidar a qué se debe este hecho. Es posible que refleje una preferencia del padre por participar en la socialización de su hijo que en la de su hija o ventajas comparativas en su capacidad para lograrlo. En este sentido, es fácil también imaginar que los padres encuentren más sencillo mantener abiertos cauces de comunicación y contacto con sus hijos adolescentes que con sus hijas. Los padres tienden a compartir más intereses y aficiones con sus hijos que con sus hijas, y puede resultarles más fácil encontrar actividades conjuntas que motiven a ambos a preservar el contacto. Por otra parte, la psicología evolutiva sugiere que durante la adolescencia, en todo tipo de estructuras familiares (biparentales y monoparentales), las chicas tienden a distanciarse de sus padres, mientras que el vínculo con su madre se resiente mucho menos (Youniss y Smollar 1985). Ese proceso de distanciamiento es menos intenso entre los chicos, que mantienen un elevado grado de identificación con su padre (Starrels 1994).

Los resultados obtenidos en el segundo modelo apuntan en direcciones parecidas a los que describe el primer modelo (tabla 3.3). Las principales variables explicativas influyen de forma similar sobre la probabilidad de que el adolescente pase más de 15 días con su padre en vacaciones. Existe una pequeña diferencia que merece destacarse. Los adolescentes que viven en una familia reconstituida (con un padrastro) tienden a mantener un contacto cotidiano menos frecuente con su padre que si viven sólo con su madre; sin embargo la duración de las vacaciones que pasan con él es más prolongada. Las causas de esta paradoja son posiblemente diversas. La presencia de la nueva pareja de la madre aleja al padre biológico de la vida cotidiana de sus hijos. Es posible que, en algunos casos, el padre social asuma parte de las funciones que había desarrollado el padre biológico mientras convivía con su hijo y que, en esta situación, la implicación cotidiana de éste último se haga más innecesaria o redundante. También cabe suponer que con la irrupción de la nueva figura masculina el acercamiento del padre biológico a su antigua familia se dificulte ante la aparición de nuevas trabas. En el nuevo escenario, la madre puede mostrarse menos proclive a tolerar la "intrusión" de su antigua pareja en su nueva vida familiar. En estas condiciones, el período de

vacaciones abre oportunidades de interacción que no existen en otros momentos, adquiriendo mayor valor para el padre no residente.

Gráfico 3.3. Probabilidad de ver al padre cada semana según sexo del adolescente y años transcurridos desde que no vive con el padre. Cataluña



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e Infancia 2006*, CIIMU. Capítulo 3 de "Families i relacions intergeneracionals", CIIMU.

3.5. Conclusiones y recomendaciones

Las relaciones familiares tienen una influencia capital en el bienestar y las condiciones de vida de los menores. El aumento de nuevas modalidades familiares en nuestro país invita a prestar atención especial a sus posibles efectos sobre el bienestar de los menores. La literatura anglosajona ha acumulado ya un volumen importante de investigaciones que acreditan la relación entre experiencias de monoparentalidad en la infancia o adolescencia y una variedad considerable de problemas emocionales, de comportamiento, y educativos (Amato 1999, Chapple 2009). En nuestro país, la investigación sobre esos efectos es todavía escasa, aunque nuestros esfuerzos en los últimos años han ido dirigidos a remediar esa carencia (Marí-Klose et al. 2008, Marí-Klose 2010, Brullet et al. 2011). Menor es aún el conocimiento acerca los factores que fomentan u obstaculizan el mantenimiento del vínculo intergeneracional después de la interrupción de la convivencia. Los resultados presentados en el este capítulo representan una primera aproximación con los datos del Panel de Familias e Infancia a los predictores del contacto entre padres no residentes e hijos/as tras el divorcio o ruptura de la pareja.

Nuestros análisis contribuyen al debate sobre el impacto de la estructura familiar en el bienestar de los menores y confirman los resultados obtenidos en investigaciones previas: la importancia del capital social de las familias, y en particular, de la relación con el padre no residente. **Los adolescentes que reciben mayor atención de su padre no residente se benefician de sus congéneres que reciben una atención baja o nula.** El impacto de la estructura del hogar no es significativo cuando controlamos por factores sociales que concurren a menudo cuando se produce la ruptura de la convivencia entre el menor y uno de los progenitores. Cabe remarcar en

ese sentido que a igualdad de condiciones en la intensidad del vínculo entre el adolescente y el padre no residente, la influencia de los recursos económicos del hogar no representan un elemento crucial en el bienestar educativo y emocional del menor.

La evidencia obtenida contribuye a poner de relieve el valor de los distintos compromisos que debe mantener el padre no residente respecto a sus hijos. Se espera que los padres realicen el pago de las pensiones de manutención, y se presta una atención menor a los beneficios potenciales de otros recursos no-económicos. **Las conclusiones aquí expuestas tienen implicaciones prácticas para las políticas públicas, que justifican intervenciones en situaciones en las que los padres tienen escasos recursos económicos, o bien mantienen una implicación alta en la educación y bienestar de sus hijos/as.**

Teniendo en cuenta los beneficios del contacto paterno-filial tras el divorcio, el siguiente paso ha sido conocer las condiciones que favorecen u obstaculizan ese contacto. Pero si eso no fuera suficiente, observamos también que la mayoría de los adolescentes cuyos padres están separados o divorciados, manifiestan que les gustaría pasar más tiempo con su padre no residente. Nuestro análisis se ha limitado a explicar la frecuencia del contacto cotidiano y en el período de vacaciones. Como era de esperar, los resultados del análisis multivariante indican que los padres que mantienen un contacto frecuente con sus hijos son también aquellos que se ocupan de su pensión de manutención. Se trata seguramente de dos factores que se retroalimentan pues ambos reflejan la implicación con los compromisos en el bienestar de los hijos que adquieren los progenitores tras la ruptura. La buena calidad de la relación de los excónyuges es también un factor determinante en el mantenimiento del contacto paterno-filial.

Por último cabe destacar, en relación a los resultados obtenidos en nuestros análisis, **la importancia del tiempo transcurrido como factor de enorme relevancia para explicar la frecuencia de contacto paterno-filial.** Al igual que corrobora la mayor parte de la evidencia que aportan investigaciones previas, el tiempo erosiona el vínculo. Además, observamos que lo hace de forma distinta en el contacto que mantiene el padre con un hijo y el padre con una hija. Es posible que tanto los padres como las madres consideren que la figura paterna constituye un modelo de referencia para los hijos-varones, y que por ello contribuyan en mayor medida al mantenimiento del contacto paterno-filial. Lo que está por ver es si esa persistencia del contacto en el tiempo tiene consecuencias diferenciales para el bienestar de los chicos y las chicas.

Si bien la investigación ofrece algunas respuestas, también deja nuevas preguntas en el aire. Por ejemplo ¿es la implicación paterna la causa o bien la consecuencia del bienestar en la adolescencia? Los modelos que se han presentado aquí parten del presupuesto que el bienestar del menor es un efecto de la implicación paterna. Sin embargo, la relación se podría dar a la inversa: esto es, que la implicación del padre sea un efecto de determinadas características del menor. Es decir, los padres mantienen una relación más estrecha con hijos que obtienen buenos resultados escolares y tienen una buena conducta. En ese caso la implicación paterna es más una reacción a las características emocionales y de conducta del menor que no una acción que contribuye al bienestar del menor. Nuestro análisis utiliza información sobre la realidad de los adolescentes posterior a la interrupción de la convivencia con su progenitor no residente, sin que estemos en condiciones de controlar aspectos de su

experiencia anterior a esa interrupción. No hemos tenido en consideración la calidad de la relación paterno-filial previa a la ruptura de la pareja. Esto impide conocer en qué medida las brechas educativas o el malestar emocional detectado entre estos menores viene arrastrado por experiencias previas a la interrupción de la convivencia. Es posible que muchos menores hayan atravesado escenarios adversos para su progreso educativo o bienestar emocional antes de la ruptura de la relación entre sus progenitores, si esa ruptura ha estado precedida, por ejemplo, por situaciones conflictivas, de abuso o negligencia que han podido afectar negativamente a su bienestar. Es preciso contar con datos longitudinales para poder llegar a conclusiones más robustas sobre la relación entre divorcio y vulnerabilidad en la infancia.

El hecho de que el Panel de Familias e Infancia sea una encuesta longitudinal permitirá solventar este problema a medida que los investigadores/as puedan contar con sucesivas ediciones de la encuesta donde queden registradas nuevas interrupciones de la convivencia. Hasta el momento, disponemos de muestras excesivamente pequeñas para trabajar de forma longitudinal en estos temas. De ahí la relevancia de contar con el compromiso de las administraciones públicas para sostener herramientas de análisis que permitan estudiar y entender realidades cambiantes como lo son las familias y las relaciones intergeneracionales.

En uno de los últimos informes publicados por la OCDE sobre el bienestar en la infancia (2009: 126), se señala que una buena política social requiere disponer del conocimiento sobre la naturaleza precisa de la relación que existe entre nuevas modalidades familiares y las condiciones de vida en la infancia. En la medida en que cuenten con ese conocimiento, los “policy makers” estarán en condiciones de adoptar medidas para abordar los problemas para los menores asociados a esas experiencias. Las medidas pueden ser diversas, aunque pueden distinguirse dos grandes tradiciones. **En países como Estados Unidos se ha apostado por contener la expansión de la monoparentalidad mediante medidas que buscan favorecer el matrimonio frente a la cohabitación, prevenir el divorcio y los embarazos fuera del matrimonio. En contraste, en la mayoría de los países del entorno europeo las iniciativas persiguen reducir las desventajas a las que se enfrentan las familias monoparentales a través de la provisión de servicios y prestaciones monetarias.** El aumento de este tipo de familias exige un conocimiento más en profundidad de las consecuencias que puede acarrear para niños y niñas la vivencia de este tipo de episodios. La emergencia de nuevos regímenes jurídicos como la custodia compartida añade aún mayor complejidad a esta realidad. **Sin herramientas adecuadas para diagnosticar el cambio familiar y los efectos de las distintas políticas públicas probablemente muchas de las actuaciones que se puedan adoptar no alcancen plenamente los objetivos que se proponen.** Nos gustaría confiar en que la visibilización de las condiciones que pueden frenar o amortiguar situaciones de vulnerabilidad en la infancia y la acumulación de evidencia científica pueda contribuir a orientar políticas más efectivas.

Los resultados que hemos obtenido pueden abrir nuevas vías de intervención para los “policy makers” y los agentes sociales que trabajan con familias separadas o divorciadas. Tradicionalmente, la principal iniciativa pública de protección se han centrado en reducir el riesgo de pobreza procurando aumentar la renta de los hogares encabezados por un solo progenitor (habitualmente la madre). En los últimos años ese objetivo pasa por fomentar la participación en el mercado de trabajo de las mujeres

que encabezan un hogar monoparental. **Si bien reducir la pobreza infantil es sin duda una medida necesaria que debe permanecer en la agenda política existen, como hemos podido comprobar, otros recursos no monetarios que contribuyen al bienestar del menor, como es el contacto con el padre no residente.** Además sabemos que existe una asociación positiva entre el contacto frecuente y el pago de la pensión de manutención, lo que a su vez mejora el bienestar material del menor (Seltzer, McLanahan, & Hanson, 1998). **De ahí que en los últimos años se hayan contemplado diversas medidas para incentivar la implicación paterna, graduando, por ejemplo las aportaciones monetarias que realizan los padres en función del contacto que mantienen con su hijo/a y fomenten la implicación paterna.** Así, por ejemplo, en Noruega, se aprobó en el año 2001 una reforma encaminada a reconocer el doble rol de cuidador y trabajador tanto de padres como de madres en casos de separación y divorcio. En la nueva disposición legal se contempla que la pensión de manutención que paga el progenitor no residente (habitualmente el padre) se ajusta en función de la intensidad del contacto que mantiene con su hijo/a. **La idea que subyace a esta medida es que el padre incurre en costes directos cuando mantiene un contacto intenso con sus hijos/as.** Si el contacto paterno-filial no se deduce del pago de la pensión, el padre acaba pagando el doble —haciéndose cargo de los costes directos y los indirectos. De forma similar, aunque destinados exclusivamente a la población con menos recursos, en Estados Unidos desde los años 90 se implementan programas específicos para promover que padres separados/divorciados con escasos recursos mantengan una implicación alta en el cuidado de sus hijos. Diversos estudios habían detectado que los padres en situación de pobreza o desempleo tenían una probabilidad más alta de desvincularse de sus responsabilidades familiares (Harris y Manner 1996, Danzinger y Radin 1990). Los menores que precisaban una mayor atención eran, como resultado de ello, los que menos la recibían. Como respuesta a esta situación, estos programas se diseñaron para ayudar a los padres a superar obstáculos para mantener el contacto con sus hijos ofreciendo espacios de encuentro, formación y asesoramiento.

Si bien las experiencias no son necesariamente extrapolables, aportan información que puede ser útil para diseñar modalidades de intervención en las dinámicas familiares post-divorcio que puedan contribuir no sólo al mantenimiento del contacto paterno-filial sino a mejorar la calidad del mismo.

Fomentar prácticas de corresponsabilidad en un contexto de participación masiva de las mujeres en el mercado de trabajo y de progresiva aceptación por parte de los hombres de la legitimidad de valores de igualdad tanto en el ámbito doméstico como laboral, exige un replanteamiento y adaptación tanto en el ámbito jurídico como en las políticas sociales. Cambios legislativos como la custodia compartida acarrearán nuevas prácticas de corresponsabilidad en el cuidado del menor, que pueden contribuir a reforzar el vínculo del niño con el progenitor que perdería la custodia si ésta fuera única. De corto recorrido en nuestro país, están por ver aún las ventajas e inconvenientes de este tipo de acuerdo. Según sus defensores, la custodia compartida favorece el acceso del menor a mayores recursos (puesto que incrementa las aportaciones del progenitor que ahora comparte la custodia), reduce las dificultades económicas y emocionales que implica educar a un menor en solitario, y permite una mejor adaptación del menor después del divorcio (Johnston 1995). Los

autores que la cuestionan señalan principalmente que la custodia compartida puede aumentar situaciones de estrés y malestar en el menor en aquellos casos en los que los progenitores mantengan conflictos no resueltos (Shulman y Pitt 1982). En buena medida la investigación realizada se ha centrado en países con culturas y tradiciones jurídicas diferentes a la nuestra, con dinámicas de convivencia familiar idiosincráticas. Sería preciso empezar a diseñar metodologías para poder analizar empíricamente y de forma rigurosa los procesos que conducen a este tipo de escenario y las dinámicas que éste inaugura en el contexto catalán.

Se suele decir que un divorcio o separación lo es para los padres pero no para los hijos. Sin embargo, para mantener el vínculo intergeneracional resulta complicado prescindir del contacto entre los excónyuges. En caso de divorcio no hay dos sin tres: la cantidad y calidad de la relación intergeneracional está condicionada en buena medida por la calidad de la relación entre los excónyuges. Como demuestran nuestros resultados, **uno de los predictores del contacto paterno-filial es la calidad de la relación que mantienen los progenitores**. Es previsible que una relación marcada por la hostilidad y el conflicto incluso pueda tener consecuencias nocivas para el menor (Amato, 1993). En este sentido, niños y adolescentes se pueden beneficiar de programas y acciones que les permitan mantener un contacto fluido tras la separación, pero siempre que se pueda establecer una relación cooperativa entre los excónyuges. **Para preservar una implicación alta en el cuidado de los hijos por parte de los dos progenitores después de la ruptura de la pareja, es necesario fomentar un buen clima de relación entre ellos. Se han documentado ya numerosas experiencias en las que los procesos de mediación familiar reducen el nivel de hostilidad entre los progenitores durante y después el proceso de divorcio**. En algunos países se plantea incluso como un modelo de intervención obligada previa al proceso de divorcio (Emery 1994). Incluir procesos de mediación, o servicios de asesoramiento durante y después de los procesos de ruptura de la pareja puede facilitar llegar a compromisos para mantener el contacto intergeneracional y fomentar modelos de cooperación entre los excónyuges. Es posible incluso que este tipo de modelos de intervención faciliten los acuerdos sobre la custodia de los hijos.

Lo que tienen en común todas estas intervenciones es el objetivo de amortiguar las implicaciones negativas que el divorcio o separación de los cónyuges puedan tener sobre el bienestar y las oportunidades vitales del menor. La evidencia empírica examinada indica que la **implicación del padre no residente en hogares monoparentales o reconstituidos tiende a procurar beneficios a los adolescentes, mayores cuanto más intenso es el vínculo**. Evidentemente no todas las realidades particulares se ajustan a este patrón. Pero evidencias como éstas constituyen un marco sobre el que trabajar **para construir modelos de intervención que puedan ayudar a activar mecanismos para preservar las relaciones paterno-filiales**.

3.6. Referencias bibliográficas

Allison, P. D. y F. Furstenberg, Jr. (1989). "How Marital Dissolution Affects Children: Variations by Age and Sex". *Developmental Psychology*, 25 (4): 540–49.

- Amato, P. (2005). "The Impact of Family Formation Change on the Cognitive, Social, and Emotional Well-Being of the Next Generation". *Future of Children*, 15: 75–96.
- Amato, P. R. (1993). "Children's adjustment to divorce: Theories, hypotheses, and empirical support". *Journal of Marriage and the Family*, 55: 23–38.
- Amato, P. R., y B. Keith (1991). "Parental divorce and the well-being of children: A metaanalysis". *Psychological Bulletin*, 110: 26–46.
- Amato, P. y J. G. Gilbreth (1999). "Nonresident Fathers and Children's Well-Being: A Meta-Analysis". *Journal of Marriage and the Family*, 61: 557–73.
- Aseltine Jr., R. H., S. Gore, y M. E. Colten (1994). "Depression and the Social Developmental Context of Adolescence". *Journal of Personality and Social Psychology*, 67 (2): 252–63.
- Aseltine R. H. (1996). "Pathways Linking Parental Divorce with Adolescent Depression". *Journal of Health and Social Behavior*, 2 (37): 133–148.
- Becker, G. S., E. M. Landes y R. T. Michael (1977). "An economic analysis of marital stability". *Journal of Political Economy*, 85: 1141–1187.
- Brullet, C., M. Marí-Klose, P. Marí-Klose y L. Maranzana (2011). "Geografías de la paternidad no residente: ¿ausente o vinculado?". *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 57(1): 83–103.
- Coleman, J. S. (1988). "Social Capital in the Creation of Human Capital". *American Journal of Sociology*, 94: 95–120.
- Chapple (2009). "Child Well-being and Family Structure across the OECD: An Analysis". Draft Working Paper, OECD, forthcoming.
- Cherlin, A. (1999). "Going to Extremes: Family Structure, Children's Well-Being, and Social Science". *Demography*, 36: 421–428.
- Danzinger, S. K., y N. Radin (1990). "Absent does not equal uninvolved: Predictors of fathering in teen mother families". *Journal of Marriage and the Family*, 52: 636–642.
- Dunn, J., K. Deater-Deckard, K. Pickering, T.G. O'Connor, J. Golding y el ALSPAC Study Team (1998). "Children's adjustment and prosocial behavior in step-, single, and nonstep-family settings: Findings from a community study". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39: 1083–1095.
- Elliott, B. J., y M.P.M. Richards (1991). "Children and divorce: Educational performance and behaviour before and after parental separation". *International Journal of Law and the Family*, 5: 258–276.
- Emery, R. E. (1994). *Renegotiating family relationships: Divorce, child custody, and mediation*. Nova York: Guilford
- Furstenberg, F, C. W. Nord, J. L. Peterson y N. Zill (1983). "The life course of children of divorce: Marital disruption and parental contact". *American Sociological Review*, 48: 656-668.

- Furstenberg, F. F., y J. A. Seltzer (1986). "Divorce and Child Development". A P. A. Adler y P. Adler Greenwich (eds.), *Sociological Studies of Child Development*,. CT: JAI Press. pp. 137–60.
- Harris, K. M., y J. K Manner (1996). "Poverty, paternal involvement, and adolescent well-being". *Journal of Family Issues* 17 (5): 614–640.
- Hetherington, E. M., M. Cox, y R. Cox (1982). "Effects of Divorce on Parents and Children." M.E. Lamb (ed.), *Nontraditional Families: Parenting and Child Development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erl- baum Associates. pp. 233–88.
- Hetherington, E. M., K. A. Camara y D. L. Featherman (1983). "Achievement and intellectual functioning of children from one-parent households". A J. Spence (ed.) *Achievement and achievement motives*. Nueva York: W. H. Freeman. pp. 205–284.
- Hill, M. (1992). *The panel study of income dynamics*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Johnston, J. R. (1995). "Research update: children's adjustment in sole custody compared to joint custody families and principles for custody decision making". *Fam Conciliation Courts Review*, 33: 415–425.
- King, V. (1994). "Nonresident Father Involvement and Child Well-Being: Can Dads Make a Difference?". *Journal of Family Issues*, 15: 78–96.
- King, V. y H. E. Heard (1999). "Nonresident Father Visitation, Parental Conflict, and Mother's Satisfaction: What's Best for Children?". *Journal of Marriage and Family*, 61: 385–96.
- Lansford, J. E., R. Ceballo, A. Abbey, y A. J. Stewart (2001). "Does family structure matter? A comparison of adoptive, two-parent biological, single-mother, tefather, and stepmother households". *Journal of Marriage and Family*, 63: 840–851.
- Malinowski, B. (1930). "Parenthood, the basis of social structure". L. Coser (ed.) *The family: Its structures and functions*. Nueva York: St. Martin's. pp. 51–63.
- Marí-Klose, P., C. Brullet, C. Gómez-Granell y S. Escapa (2008). *Temps de les Famílies*. Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania, Generalitat de Catalunya.
- Marí-Klose, P., M. Marí-Klose, F. Granados y A. Martínez (2009). *Informe de la Inclusió Social a Espanya 2009*. Barcelona: Obra Social Caixa Catalunya.
- Marí-Klose, P., M. Marí-Klose, E. Vaquera y S. Argeseanu Cunningham (2010). *Infància i futur: noves realitats, nous reptes*. Barcelona: Obra Social La Caixa.
- Marí-Klose, M., y P. Marí-Klose (2010) "Las nuevas modalidades familiares como contexto de transición a la vida adulta: el logro educativo en hogares monoparentales". *Revista de Estudios de Juventud*, 90: 162179.
- McLanahan, S. y G. Sandefur (1994). *Growing up with a single parent. What hurts, what helps*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- OECD (2009). *Doing better for children*. Paris: OECD.

- Schulman, J., y V. Pitt (1982). "Second thoughts on joint child custody: Analysis of legislation and its implications for women and children". *Golden Gate University Law Review* 12: 539–577.
- Seltzer, J. A., y S. M. Bianchi (1988). "Children's contact with absent parents". *Journal of Marriage and the Family*, 50: 663–677.
- Seltzer, J. A. (1991). "Relationships between fathers and children who live apart: The father's role after separation". *Journal of Marriage and the Family*, 53 79–101.
- Seltzer, J. A., S. S. McLanahan, y T. L. Hanson (1998). "Will child support enforcement increase father-child contact and parental conflict after separation?" a I. Garfinkel, S. S. McLanahan, D. R. Meyer y J. A. Seltzer (eds.), *Fathers under fire: The revolution in child support enforcement*. Nova York: Russell Sage Foundation. pp. 157–190.
- Starrels, M. E. (1994). "Gender differences in parent-child relations". *Journal of Family Issues*, 15: 148–165.
- Sun, Y. (2001). "Family environment and adolescents' well-being before and after parents' marital disruption: A longitudinal analysis". *Journal of Marriage and Family*, 63: 697–713.
- Tropf, W. D. (1984). "An exploratory examination of the effect of remarriage on child support and personal contacts". *Journal of Divorce*, 7: 57–73.
- Youniss, J., y J. Smollar (1985). *Adolescent Relations with Mothers, Fathers, and Friends*. Chicago: University of Chicago Press.

4. Efectos de los centros de educación preescolar en el desarrollo de los adolescentes

Sebastià Sarasa Urdiola

4.1. Introducción

La creciente incorporación de la mujer al mercado de trabajo como norma social mayoritaria y la penalización que las interrupciones de la actividad laboral debido a la maternidad tienen en los ingresos del trabajo a lo largo de la vida de las madres (Ruhm 1998; Waldfogel 1998) empujan muchas familias a escolarizar a sus hijos desde los primeros meses de edad. Esta necesidad es imperiosa para las familias monoparentales que son ahora más abundantes como resultado de la mayor inestabilidad de la familia actual. A la mayoría de países desarrollados, entre un 10 y un 20% de los hogares con menores de edad son monoparentales (Kenworthy 2009) y en Cataluña un 13% de los menores de 18 años vivían en hogares monoparentales según el Censo de 2001 (CIIMU 2006), siguiendo una tendencia creciente que seguramente se habrá acelerado con el repunte reciente que ha tenido el número de divorcios en España.

La escolarización temprana no sólo tiene ventajas para las madres; cómo veremos a continuación con más detalle, desde varias disciplinas científicas se atribuye a la preescolarización un efecto muy positivo en el desarrollo de los individuos y en la reducción de las desigualdades sociales derivadas de la influencia negativa que tiene el contexto familiar en el bajo rendimiento educativo de los menores que residen en hogares de estatus socioeconómico bajo. Por estas razones, la evaluación de los efectos de la preescolarización está siendo un campo de investigación nuevo que todavía no ha tenido suficiente desarrollo en nuestro país. Este trabajo es uno de los primeros peldaños de un camino que no ha hecho más que empezar. Sarasa y Sales (2008) ya detectaron en un estudio retrospectivo sobre las condiciones de vida a la infancia de individuos excluidos severos de la ciudad de Barcelona, que la escolarización antes de los 6 años de edad había tenido efectos positivos para reducir el fracaso escolar, pero también encontraron indicios que una preescolarización de baja calidad podía aumentar el riesgo de drogodependencia severa a la edad adulta. Estas conclusiones, pero, estaban limitadas por la forma de selección de la muestra entrevistada, puesto que la carencia de un proceso estrictamente aleatorio hacía dudar de la fiabilidad de los resultados. Ahora, con la muestra de chicas y chicos estudiantes de la ESO que ha elaborado el CIIMU, tenemos una oportunidad de evaluar mejor los efectos de la preescolarización, a pesar de una evaluación cuidadosa exigiría un seguimiento más continuo de los niños desde que inician la guardería.

Este trabajo pretende hacer una evaluación del impacto que ha tenido el sistema de centros de educación preescolar en Cataluña a lo largo de la primera mitad de los años noventa sobre el desarrollo posterior de los adolescentes que fueron preescolarizados. La evaluación es aproximada en cuanto que los datos disponibles son limitados. Nada sabemos sobre la calidad de los centros de preescolar a los cuales

asistieron los entrevistados, ni sobre la intensidad de la atención recibida (número de horas diarias). Desconocemos también datos relevantes de la familia del niño durante los primeros años de vida, algunas fundamentales como la situación laboral de los progenitores, el tiempo que dedicaban a educar sus hijos, y los ingresos del hogar.

La mayoría de estudios sobre los efectos de la preescolarización, especialmente los realizados en los EE.UU., han focalizado la observación al periodo de parvulario (3–4 años de edad). En nuestro caso, hemos elegido el periodo de guardería (0 a 2 años) por dos motivos. El principal porque nos permite una observación más contrastada entre los que han estado y los que no han estado preescolarizados, observación más difícil de realizar en la etapa de parvulario dado que en nuestro país, y a diferencia de los EE.UU., la cobertura escolar de los 3 a los 5 años de edad es casi universal. El otro motivo deriva en que, de este modo, nos podemos acercar a valorar los efectos de la preescolarización durante el primer año de vida, dado que, como explicaremos más adelante, el riesgo que haya resultados indeseables de la preescolarización es más elevado cuando ésta se hace de manera muy temprana.

4.2. Los efectos de la preescolarización en la conducta de los adolescentes

- Diferentes investigadores sostienen la idea que los efectos negativos de la preescolarización son atribuibles solo en los centros de baja calidad.
- Hay evidencias que la preescolarización de calidad reduce el riesgo de tener conductas delictivas en la juventud.

A diferencia de la creciente investigación empírica sobre los efectos de la preescolarización en el desarrollo cognitivo, son pocos los estudios que han evaluado empíricamente los efectos de la preescolarización en las habilidades sociales y en los problemas conductuales de los menores de edad (Magnuson y Waldfogel 2005), aunque hay razones teóricas para pensar que pueden haber efectos.

Algunos investigadores alertan sobre el riesgo que la preescolarización aboque a una inculcación deficiente de las normas de conducta en cuanto que no habría unas normas consistentes, puesto que la familia, con normas propias, estaría sustituida intermitentemente por contactos con agentes externos que inculcarían normas diferentes. Además, desde la psicología evolutiva, se llama la atención sobre el riesgo de separar prematuramente hijos y madres de forma que el menor no desarrolle apropiadamente los sentimientos de vinculación afectiva con consecuencias negativas sobre su futuro comportamiento social, especialmente sobre su capacidad de autocontrol emocional. Algunos autores fijan en los primeros 12 meses de edad el periodo crucial en el cual la vinculación entre madre e hijo corre más peligro si son separados (Bowlby 1973; Ainsworth et al. 1978; Waldfogel 2006). La conducta agresiva y el uso frecuente de la violencia física serían una manifestación de estos problemas, en cuanto que el comportamiento agresivo es el resultado de la interacción entre los antecedentes emocionales y cognitivos del individuo con factores externos como la calidad de la relación que el niño ha tenido con la madre (Loeber y Hay 1997).

El seguimiento efectuado por Magnuson, Ruhm y Waldfogel (2004) de una cohorte de niños detecta que cuando los individuos preescolarizados ingresan en la escuela obligatoria manifiestan más problemas conductuales que los individuos que estuvieron la primera infancia con sus padres. No obstante las autoras observan que estos problemas quedan circunscritos en la escuela, sin que tengan repercusión en las conductas en otros ámbitos sociales como la familia. Observan también que estos problemas conductuales de los individuos están asociados a factores posiblemente relacionados con la calidad de los centros donde fueron preescolarizados.

La idea que los efectos negativos de la preescolarización son atribuibles sólo en los centros de baja calidad es sostenida por diferentes investigadores (Sylva 1997; Siraj-Blatchford et al. 2008) y hay evidencias que la preescolarización de calidad reduce el riesgo de tener conductas delictivas en la juventud (Yhosikawa 1994; Currie y Thomas 1995). Es más, Figlio y Roth (2009) encuentran que la preescolarización en centros públicos del estado de Florida reduce los problemas de disciplina y emocionales entre los estudiantes provenientes de barrios desfavorecidos, pero no tiene ningún efecto significativo en los estudiantes residentes en barrios más acomodados, indicando que si los centros son de calidad no sólo la preescolarización no tiene efectos negativos, sino que incluso los tiene positivos en los hijos de familias con pocos recursos y que viven en barrios con problemas sociales acumulados.

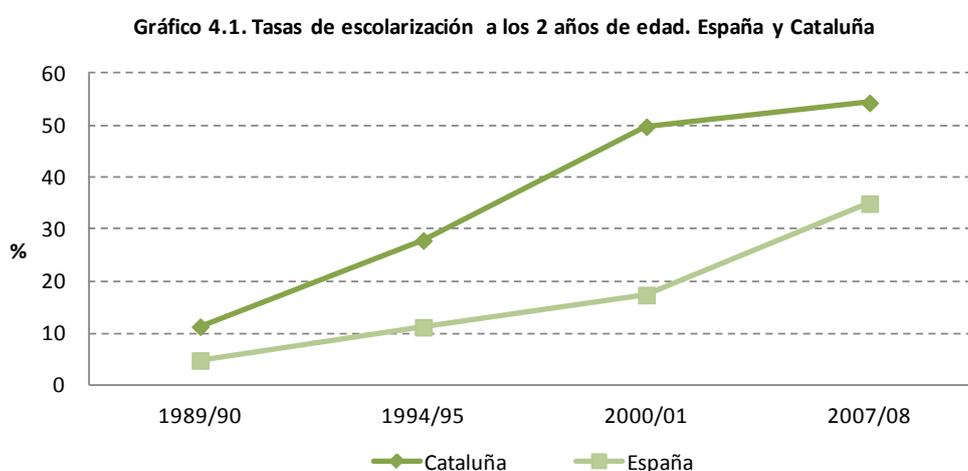
4.3. Las escuelas infantiles en Catalunya

- Cataluña ha desarrollado en los últimos 20 años una red de guarderías que permite dar servicios a una proporción de niños superior a la de la media española. Desde 1989 ha habido un crecimiento sostenido hasta llegar a una escolarización cercana al 55% en 2008.
- Son los municipios más grandes, que a la vez operan en su territorio como núcleos centrales, los que tienen más cobertura de guarderías, y los más pequeños, periféricos y pobres, los que menos tienen.
- Un 88% de la oferta de guarderías es provista a partes iguales entre las administraciones públicas y la iniciativa privada, y el 12% restante es oferta privada subvencionada por el sector público.
- El coste que tienen que sufragar las familias para llevar a sus hijos en las guarderías públicas ronda el 25% del coste total, pero la oferta pública es tan escasa que menos de un 50% de los niños escolarizados antes de los 3 años lo están en centros públicos.
- A pesar del coste relativamente elevado que tienen las escuelas infantiles para las familias, no está claro que la calidad de los servicios provistos en Cataluña sea equivalente a la de los países donde la educación infantil ha sido más desarrollada.

La educación de los niños de 0 a 2 años ha ocupado un lugar significativo en la historia del movimiento pedagógico catalán. La necesidad de iniciar la educación en este periodo del ciclo vital ya fue reconocida en el Decreto de la Escuela Nueva Unificada

aprobado por la Generalitat en 1936, y constituyó, a partir de los años 60 del siglo XX, uno de los ejes de actuación de la Escuela de Maestras Rosa Sensat. En tiempos más recientes, la relevancia que la sociedad civil catalana otorga a esta etapa de la educación infantil ha sido manifestada con la Iniciativa Popular aceptada por el Parlamento de Cataluña en 2002, que canalizó la reivindicación popular en favor de una educación garantizada a los menores de 3 años y la provisión de los servicios adecuados, rechazando la idea de las ‘guarderías’ como servicios asistenciales de mera custodia para las madres con obligaciones laborales y carencia de recursos.

No es extraño entonces que Cataluña haya desarrollado en los últimos 20 años una red de guarderías que permite dar servicios a una proporción de niños superior a la de la media española. Considerando las ratios de escolarización de los niños de dos años de edad, en el gráfico 4.1 podemos observar el crecimiento sostenido que ha existido desde 1989 hasta llegar a una escolarización cercana al 55% en 2008.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del IDESCAT.

Esta ratio de cobertura sitúa Cataluña a un nivel de escolarización infantil similar al que tienen algunos países del norte de Europa, como podemos observar a la tabla 4.1, pero esta cifra agregada oculta una distribución muy desigual entre estratos sociales y en el territorio. González y Vidal (2005) han analizado las causas de esta desigualdad y concluyen que entre los factores territoriales, el tamaño de los municipios condiciona los recursos de los gobiernos locales para subvencionar los servicios, así como la demanda solvente potencial que pueda atraer el mercado para ofrecer los servicios. Son los municipios más grandes, que a la vez operan en su territorio como núcleos centrales, los que tienen más cobertura de guarderías, y los más pequeños, periféricos y pobres, los que menos tienen. Pero en los municipios de dimensiones medianas la oferta de centros educativos preescolares está muy condicionada por los recursos de poder político que tienen las mujeres de clase trabajadora, puesto que siendo municipios con menor demanda solvente para una oferta mercantil, tienen que ser los servicios públicos los que cubran esta carencia. Y la propensión de los gobiernos locales a asumir esta función está significativamente asociada al volumen de mujeres que ocupan cargos políticos en los municipios y a la proporción de ciudadanos que votan a partidos de izquierda.

El resultado ha sido hasta ahora una oferta pública insuficiente para cubrir la demanda potencial existente y una oferta privada que oscila entre las escuelas a

precios inasequibles para la mayoría de la población y las guarderías de dudosa calidad pedagógica. Un 88% de la oferta de guarderías es provista a partes iguales entre las administraciones públicas y la iniciativa privada, y el 12% restante es oferta privada subvencionada por el sector público.⁸ El coste que tienen que sufragar las familias para llevar sus hijos a las guarderías públicas ronda el 25% del coste total, pero la oferta pública es tan escasa que menos de un 50% de los niños escolarizados antes de los 3 años lo están en centros públicos según el informe extraordinario del *Síndic de Greuges* (2007) sobre *La escolarización de 0 a 3 años en Cataluña*. Las escuelas infantiles públicas ofrecen plazas a precios muy dispares dependiendo de si son de titularidad municipal o de la Generalitat, siendo frecuente que escuelas infantiles municipales cobren entre 250 y 300 euros mensuales por plaza, con comedor incluido, un coste que representa casi una cuarta parte del salario bruto de un trabajador sin estudios y de edad entre 30 y 39 años.⁹

**Tabla 4.1. Cobertura de los centros de educación preescolar.
Proporción de niños y niñas de 0 a 2 años escolarizados
(porcentaje)**

Dinamarca	63
Suecia	45
Noruega	42
Finlandia	26
Países Bajos	54
Francia	43
Bélgica	42
Reino Unido	40
Alemania	14
Austria	10
Italia	29
España	34
Cataluña ^(a)	55
Portugal	44

Nota: a) IDESCAT, datos 2008.

Fuentes: Elaboración propia a partir de datos de OECD *Family Database, 2005* y IDESCAT, 2008.

A pesar del coste relativamente elevado que tienen las escuelas infantiles para las familias, no está claro que la calidad de los servicios provistos en Cataluña sea equivalente a la de los países donde la educación infantil ha sido más desarrollada. Viendo la tabla 4.2 observamos que en Cataluña la normativa vigente (Decreto 282/2006) fija una ratio de niños por profesionales que es más del doble al existente

⁸Datos extraídos del *Mapa de llars d'infants 2004-2008* del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña.

⁹ Las estimaciones realizadas por el Idescat sitúan la ganancia bruta anual de un trabajador sin estudios en 2006 un 30% inferior a la ganancia media. Entre los 30 y 39 años de edad, periodo en que es más probable tener un hijo de 0 a 3 años de edad, la ganancia media bruta de un trabajador era de 21.000€ y, en consecuencia, estimamos un salario bruto medio de 14.700€ para un trabajador sin estudios. Una plaza de escuela infantil de 300€ mensuales representan 3.600€ anuales, un 24,5% del salario bruto.

en Dinamarca, Finlandia y el Reino Unido.¹⁰ Ya ha habido pronunciamientos públicos denunciando el incumplimiento de esta normativa.¹¹

Dinamarca	3
Reino Unido	3,7
Finlandia	4
Países Bajos	5
Francia	5,7
Suecia	6
Alemania	7,5
Cataluña ^(a)	8 a 10
España	13,7

Nota: a) Para Cataluña estimación propia a partir de normativa vigente.
Fuente: De Henau et al. (2007).

4.4. Está asociado el rendimiento escolar a la preescolarización?

- El rendimiento escolar está asociado positivamente con la preescolarización, pero también lo está con el estatus educativo de los padres.
- La nota media de 1ero de ESO de los jóvenes que fueron escolarizados desde los 0 a 12 meses de edad es de 3,31 puntos, mientras que los de después de 2 años es de 3 puntos (en un baremo de 0 a 5 puntos).
- La nota media de 1ero de ESO de los jóvenes que tienen algún progenitor con estudios universitarios es de 3,51 puntos, mientras que los que tienen progenitores que no superan la educación básica es de 2,88 puntos (en una escala de 0 a 5 puntos).
- Más del 85% de los hijos de universitarios han sido escolarizados antes de cumplir los 3 años de edad, una proporción que no supera el 58% entre los hijos de padres con educación básica o inferior.

La sospecha de endogeneidad entre las variables analizadas está sustentada en el hecho que observamos cierta asociación entre ellas. Podemos observar en las tablas 4.3 y 4.4 como el rendimiento escolar está asociado positivamente con la preescolarización, pero también lo está al estatus educativo de los padres, y las dos variables correlacionan de forma que la probabilidad de preescolarización aumenta con el estatus educativo de los padres.

¹⁰ La ratio ha sido calculada fijando un baremo entre una escuela con tres grupos, uno por cada año de edad, y una escuela con los mismos grupos más uno adicional de niños de 2 a 3 años. Estamos hablando de centros entre 41 y 61 niños, a los cuales la normativa vigente exige 1 profesional por grupo más uno, más otro profesional por cada tres grupos.

¹¹ El año 2004 la asociación de Maestras Rosa Sensat y la Red Territorial de Guarderías denuncian la masificación a las aulas de educación infantil como consecuencia del incumplimiento de la normativa sobre las ratios de alumnas por profesional.

Tabla 4.3. Nota media según edad de inicio de la escolarización. Cataluña

	Edad de escolarización		
	De los 0 a los 12 meses	Entre 1 y 2 años	Después de 2 años
Nota media 1º de ESO	3,31	3,23	3,01
Nota media matemáticas todos cursos de ESO	2,94	2,99	2,86
Nota media catalán todos cursos de ESO	3,10	3,09	2,94
Nota media castellano todos cursos de ESO	2,93	3,02	2,89

Nota: Valores cualificaciones: 5 'Excelente', 4 'Notable', 3 'Bien', 2 'Suficiente' 1 'Suspenso'
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e Infancia* 2006-2010, CIIMU.

Tabla 4.4. Notas medias según los estudios máximos conseguidos por cualquier miembro de la pareja. Cataluña

	Secundaria			
	Universitarios	post-obligatoria	FP 1er y 2do ciclo	Básica o menos
Nota media 1º de ESO	3,51	3,29	3,01	2,88
Nota media matemáticas todos cursos de ESO	3,33	2,95	2,73	2,66
Nota media catalán todos cursos de ESO	3,42	3,07	2,81	2,76
Nota media castellano todos cursos de ESO	3,32	2,98	2,74	2,74

Nota: Valores cualificaciones: 5 'Excelente', 4 'Notable', 3 'Bien', 2 'Suficiente' 1 'Suspenso'
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e Infancia* 2006-2010, CIIMU.

La tabla 4.5 muestra como más del 85% de los hijos de universitarios han sido escolarizados antes de cumplir los 3 años de edad, una proporción que no supera el 58% entre los hijos de padres con educación básica o inferior. Así pues, estamos ante un caso de endogeneidad potencial que impide medir cuidadosamente el efecto neto de la preescolarización si no establecemos algún tipo de control de los factores que están simultáneamente asociados al rendimiento escolar y a la probabilidad de ser preescolarizados.

Tabla 4.5. Preescolarización según nivel de instrucción máximo del hogar (porcentaje). Cataluña

	Estudios máximos conseguidos			
	Universitarios	Secundaria post-obligatoria	FP 1er y 2do ciclo	Básica o menos
Escolarizados durante el primer año de vida	21,0	17,0	11,8	9,1
Escolarizados durante el segundo año de vida	64,7	60,6	57,1	48,4

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e Infancia* 2006-2010, CIIMU.

4.5. Los efectos de la preescolarización

4.5.1. Los determinantes de la opción de escolarizar los hijos antes de los 3 años de edad

- En sociedades dónde, como Cataluña, la oferta privada de preescolar es hegemónica, la calidad general de los centros acostumbra a ser inferior al existente en naciones donde la oferta pública es la dominante.

- Las familias, con independencia de la calidad de la oferta, y de la renta disponible para pagarla, toman sus decisiones valorando otros factores como por ejemplo: el coste de oportunidad, la disponibilidad de recursos alternativos y las preferencias en cuanto al proyecto de vida personal, en especial de las madres.

La decisión de escolarizar los hijos a una edad tan temprana como los primeros 2 años de vida está condicionada por la calidad de los servicios de preescolar, por las preferencias de las familias, y por las constricciones estructurales que limitan las opciones disponibles que tienen los hogares. Es de esperar que si las familias tienen posibilidad de elegir entre llevar a sus hijos a una guardería o mantenerlos en casa, un factor importante será el juicio que las familias hagan sobre la calidad de los centros educativos. Hay indicios que la calidad de los servicios de preescolar está muy ligada a la composición de la oferta. En sociedades donde, como Cataluña, la oferta privada de preescolar es hegemónica, la calidad general de los centros acostumbra a ser inferior al existente en naciones donde la oferta pública es la dominante (Noailly, Visser y Grout 2007; Sosinsky, Lord y Zigler 2007; Cleveland et al. 2007). Podemos suponer pues que la calidad media de los servicios de preescolar en Cataluña no debe figurar entre las más altas del mundo desarrollado. Desconocemos indicadores de calidad de las guarderías en Cataluña, pero tomando como referente la ratio de niños por profesional, ya hemos visto a la tabla 4.2 que las escuelas infantiles catalanas no están en el rango superior de calidad. Además, el acceso en Cataluña está en buena medida condicionado por la renta disponible de las familias, de forma que las familias con más de un hijo en edad preescolar tendrán menos oportunidades de escolarizarlos dado el mayor coste que representa.

Las familias, con independencia de la calidad de la oferta, y de la renta disponible para pagarla, toman sus decisiones valorando otros factores como por ejemplo: el coste de oportunidad, la disponibilidad de recursos alternativos y las preferencias en cuanto al proyecto de vida personal, en especial de las madres. El coste de oportunidad lo podemos medir por el nivel de estudios de la madre, en cuanto que este determina los ingresos potenciales en el mercado de trabajo y, por lo tanto, el coste a corto y largo plazo que ha de tener el tiempo que la madre dedica a su hijo a expensas del trabajo remunerado. Los recursos alternativos (sobre todo tiempo) son los aportados directamente por otros miembros del hogar y familiares externos, en especial las abuelas y abuelos de los niños que pueden hacerse cargo de ellos, mientras las madres trabajan. Entre los casos más extremos de carencia de recursos se encuentran los hogares donde ha habido una separación o divorcio y las relaciones entre los miembros de la pareja son conflictivas o inexistentes. Es de esperar que, en estos casos, el progenitor a cargo del menor, generalmente la madre, se vea más obligado a preescolarizar los hijos.

En cuanto a las preferencias, es importante tener en consideración que la decisión que tomen los hogares donde hay menores de edad están condicionadas por los valores de los adultos y, en este caso, son de especial importancia los valores hacia los roles de género dentro de la familia. Usualmente son los hombres y mujeres con niveles más elevados de instrucción los que tienen una visión más igualitaria de las relaciones de género (Esping-Andersen 2009) y, por lo tanto, los menos propensos a

que la mujer pague en exclusiva los costes de la maternidad. De forma que es en estos hogares instruidos donde es más probable la actividad laboral femenina, la colaboración de los padres en la educación de los hijos, y la propensión a preescolarizar los niños. No obstante, el nivel de instrucción recoge a la vez los valores culturales y los costes de oportunidad, razón por la cual, en este estudio hemos considerado como indicador de los valores de género, la ideología política de las entrevistadas que, con independencia de los estudios muestra una relación significativa con la propensión a preescolarizar los hijos. Así, esperamos que sean las madres políticamente más conservadoras las menos inclinadas a preescolarizar los hijos.

4.5.2. Efectos de la preescolarización sobre el rendimiento académico

- La probabilidad que un niño sea escolarizado antes de los 3 años de edad es, en Cataluña, más elevada entre las familias donde la mujer tiene mayor nivel educativo, mayor nivel de renta y está más identificada con los valores progresistas. Estos factores son reforzados si la familia es de habla catalana y el número de hijos es reducido.
- Si en el hogar el catalán es la lengua de habla familiar, la probabilidad de estar preescolarizado es un 81% superior. Si es una familia acomodada y dispone de una renta equivalente a la del 25% de mayor riqueza de la población, la probabilidad aumenta un 37%, y disminuye un 23% si la familia se sitúa entre el 25% más pobre del país.
- Con independencia de la lengua y la renta, si la madre tiene estudios básicos, la probabilidad de haber sido escolarizado antes de los 3 años de edad es un 60% inferior a la que tienen los hijos de madres universitarias, y si la madre se declara ideológicamente situada a la derecha o apolítica, la probabilidad de preescolarizar los hijos es más de un 40% inferior a la probabilidad que tiene una madre de izquierdas.
- Haber sido preescolarizado antes de los 3 años de edad aumenta de promedio la nota de primer curso de ESO en 1,65 puntos (en una escala de 0 a 5 puntos) si el estudiante es hijo de una madre con estudios universitarios.
- El efecto de la guardería va menguando a medida que los estudios de las madres son menores, y el efecto en los hijos de las madres menos instruidas es de 1,27 puntos de aumento en la nota media.
- Las chicas obtienen una nota superior respecto a los chicos en 0,32 puntos, y los estudiantes que tienen que permanecer en la calle porque no hay nadie en casa cuando salen de la escuela obtienen una reducción en la nota media de 0,23 puntos por cada día de la semana que tienen que estar en esta situación.
- Haber ido a la guardería antes de los 3 años de edad tiene un efecto positivo en la transición al bachillerato, especialmente entre los hijos de familias acomodadas.
- Los hijos de madres universitarias que disfrutaban de un nivel de renta elevado y que fueron a la guardería tienen un 60% más de probabilidad de cursar primero

de bachillerato que los hijos de madres universitarias ricas pero que no estuvieron preescolarizados antes de los 3 años de edad. Esta probabilidad es sólo un 43% más elevada si la comparamos con hijos de madres universitarias pero que son pobres.

- Los hijos de madres con formación básica tienen un 22% más de probabilidad de cursar primero de bachillerato si han ido a centros educativos preescolares si sus familias son ricas, pero la probabilidad decae hasta el 11% si las familias son pobres.

A partir de un análisis de regresión¹² hemos podido observar los coeficientes que tienen los diferentes factores que hemos identificado como relevantes para explicar el rendimiento académico de los estudiantes sin tener todavía en consideración si los estudiantes fueron a la guardería (ver tabla 4.6). En primer lugar observamos como el rendimiento académico de las chicas es superior al de los chicos, ventaja que es algo más reducida en la asignatura de matemáticas. El rendimiento es también menor cuando las relaciones que mantienen los padres biológicos de los estudiantes no son buenas. No sabemos del todo la calidad de la relación que mantienen los padres cuando conviven juntos, pero sí sabemos cómo califican los entrevistados las relaciones con sus parejas cuando ha habido una separación o divorcio.

Los hijos de padres separados o divorciados no sufren ninguna reducción en el rendimiento escolar si esta separación está gobernada por unas relaciones cordiales entre los progenitores; otra cosa es cuando la ruptura de la convivencia comporta conflictos mal gestionados, o la ruptura radical de cualquier tipo de relación. En estos casos, los hijos sufren las consecuencias y el impacto en su rendimiento escolar parece más intenso en la asignatura de matemáticas. La capacidad de los padres para controlar el uso del tiempo que hacen sus hijos aparece también como un factor explicativo del rendimiento académico, especialmente el número de días a la semana que el menor tiene que permanecer en la calle al acabar las clases porque no hay ningún adulto en el hogar. El papel de la madre es especialmente importante, no siendo significativo el número de días a la semana que el padre no está en la casa, pero sí los que no está la madre. La función de la madre en la incentivación que tienen los adolescentes para estudiar se manifiesta de manera clara cuando analizamos el peso que tiene en el rendimiento académico de los hijos el estatus educativo de padres y madres. Hemos hecho estimaciones del modelo considerando el estatus educativo de los padres y los resultados son significativos, pero el efecto que tiene el nivel de instrucción del padre es de menor intensidad que el de la madre, razón por la cual los modelos especificados contemplan los estudios de las madres.

Es importante no menospreciar la elevada significación que tiene el estatus educativo de las madres en el rendimiento educativo de los hijos y que nos ayuda a entender mejor la reproducción de la herencia de clase social. Los datos nos muestran que sea cual sea la variable considerada para medir el rendimiento académico, el rendimiento de los estudiantes empeora de manera ostensible siguiendo el gradiente del estatus educativo de las madres. Los hijos de madres que lograron como máximo una titulación de bachillerato, PREU o COU, tienen un rendimiento en matemáticas, lengua y un promedio en el primer año de la ESO inferior al obtenido por los hijos de

¹² Análisis de regresión de mínimos cuadrados ordinarios.

madres universitarias. Pero todavía lo tienen peor los hijos de madres que estudiaron Formación Profesional, y así sucesivamente a medida que bajamos los peldaños de los niveles de instrucción maternos. Este efecto es todavía más potente que el efecto de la renta disponible de los hogares, que afecta sólo a los extremos de la distribución, siendo sólo los más pobres o los más ricos los más sensibles. Otra variable relacionada con el rendimiento académico de los estudiantes de ESO es el uso del catalán como lengua de comunicación familiar. El efecto era previsible, ya que es un hecho conocido por los sociólogos de la educación que los estudiantes con lengua materna diferente a la lengua en la cual los estudios son impartidos acostumbran a tener un rendimiento inferior a los estudiantes en los que coincide la lengua materna y la de los estudios. Esta interpretación es consistente con nuestros datos, en cuanto que la ventaja relativa de los catalanoparlantes se desvanece cuando se tienen en cuenta los resultados en lengua castellana. Pero no desaparece del todo, lo cual nos indica que el catalán, como lengua materna medida algo más que la facilidad de comprensión lingüística de las materias impartidas en la escuela, posiblemente es un indicador de estatus social complementario de los indicadores de renta disponible y de instrucción de las madres que ya hemos comentado, o quizás está recogiendo un menor capital cultural de los hogares de los estudiantes hijos de inmigrantes de habla castellana.

Tabla 4.6. Incidencia de los factores explicativos en el rendimiento académico sin tener en cuenta la preescolarización ^(a). Cataluña

Factores explicativos	Matemáticas	Catalán	Castellano	Media 1er curso ESO
	Coefficiente	Coefficiente	Coefficiente	Coefficiente
Curso	-0,05 *	0,00	-0,01	
Chica	0,14 **	0,49 ***	0,52 ***	0,35 ***
Estudios de la madre ^(b)				
BUP, Bachillerato, PREU, COU	-0,36 ***	-0,41 ***	-0,30 ***	-0,15
Formación Profesional	-0,49 ***	-0,47 ***	-0,48 ***	-0,38 ***
ESO, EGB, Bach. elemental	-0,53 ***	-0,54 ***	-0,51 ***	-0,45 ***
Primaria o menos	-0,68 ***	-0,71 ***	-0,50 ***	-0,47 ***
Otras titulaciones	-0,75 ***	-0,78 ***	-0,70 ***	-0,41 *
Relación de pareja ^(c)				
Separados con buena relación	-0,12	0,03	-0,03	-0,13
Separados con relación mala	-0,35 **	-0,28 **	-0,19	-0,29 †
Separados sin relación	-0,33 *	-0,29 **	-0,23 †	-0,15
Renta disponible ^(d)				
1er cuartil	-0,17 *	-0,02	-0,08	-0,23 **
4to cuartil	0,03	0,14 **	0,06	0,02
Catalán lengua familiar	0,22 ***	0,21 ***	0,11 †	0,23 ***
Al acabar las clases				
La madre no está en casa	-0,03 *	-0,02	-0,03 **	-0,02
El padre no está en casa	0,00	0,00	0,00	0,00
Tiene que estar en la calle	-0,02	-0,12 **	-0,13 **	-0,15 †
Nombre de casos	2.487	2.476	2.492	745
R ²	0,14	0,17	0,18	0,31
Prob.>F	0,00	0,00	0,00	0,00

Nota: a) Análisis de regresión Mínimos Cuadrados Ordinaria, sin controlar si ha habido preescolarización. Variables dependientes: notas de matemáticas, catalán y castellano en cualquier curso de la ESO y nota media de todas las asignaturas en el primer curso de ESO.

Categorías de referencia: b) "Universitaria"; c) "No separada"; d) "Cuartiles 2 y 3".

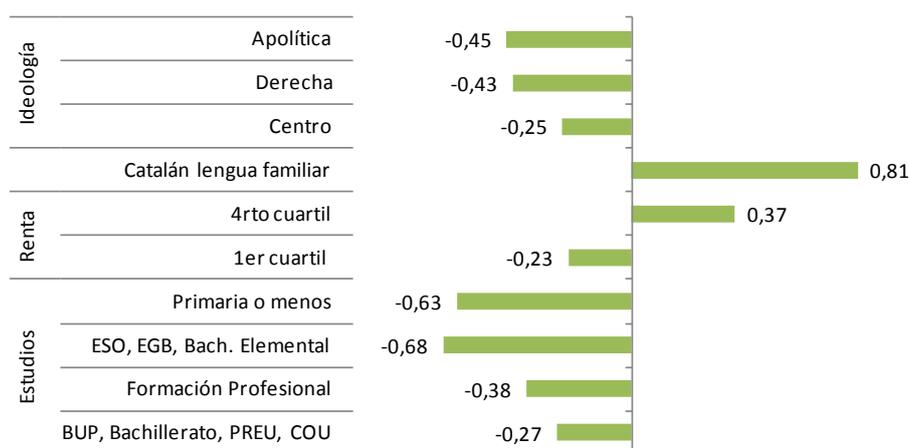
Nivel de significación: † p < 0,1; * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Panel de Familias e Infancia 2006-2010, CIIMU.

Una vez hechas estas estimaciones, especificamos ahora otro modelo donde introducimos la variable haber sido preescolarizado antes de los 3 años de edad, pero para contener el problema derivado del endogeneidad, hacemos una estimación en dos etapas. Una primera que estima la probabilidad que un niño haya estado preescolarizado, y una segunda donde, teniendo en consideración esta probabilidad, se hace la estimación del efecto que la preescolarización tiene en el rendimiento escolar, descontados otros factores que influyen tanto en la probabilidad de ser preescolarizado como en el rendimiento académico.

Los resultados nos dicen que, tal como habíamos pronosticado en el apartado 4.5.1 de este capítulo, la probabilidad que un niño sea escolarizado antes de los 3 años de edad es, en Cataluña, más elevada entre las familias donde la mujer tiene mayor nivel educativo, mayor nivel de renta y está más identificada con los valores progresistas. Estos factores son reforzados si la familia es de habla catalana y el número de hijos es reducido. Para ofrecer una mejor visualización de estos datos, el gráfico 4.2 nos muestra las ratios entre las probabilidades que han tenido los adolescentes de ser escolarizados antes de los 3 años de edad, tomando como referencia el adolescente hijo o hija de una madre universitaria, de renta mediana, que se declara de ideología de izquierdas y que no tiene el catalán como lengua familiar.¹³ Con las mismas características, si el catalán es la lengua de habla familiar, la probabilidad de haber sido preescolarizado es un 81% superior. Si la familia es acomodada y dispone de una renta equivalente a la del 25% de la población más rica, la probabilidad aumenta un 37%, y disminuye un 23% si la familia se sitúa entre el 25% más pobre del país. Con independencia de la lengua y la renta, si la madre tiene estudios básicos, la probabilidad de haber sido escolarizado antes de los 3 años de edad es un 60% inferior a la que tienen los hijos de madres universitarias, y si la madre se declara ideológicamente situada a la derecha o apolítica, la probabilidad de preescolarizar los hijos es más de un 40% inferior a la probabilidad que tiene una madre de izquierdas.

Gráfico 4.2. Ratios entre probabilidades de escolarizar los hijos antes de los 3 años de edad^a. Cataluña



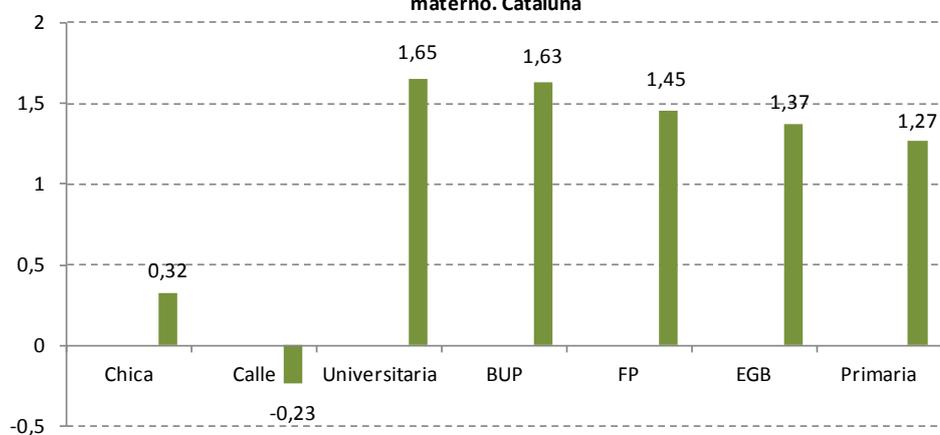
Nota: a) Categoría de referencia: madre universitaria, de lengua castellana, renta media e ideología de izquierdas.
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Panel de Familias e Infancia 2006-2010, CIIMU.

¹³ Las ratios son las *odds-ratios* estimadas con un modelo de regresión logística.

La segunda etapa de análisis, después de haber controlado el efecto de endogeneidad, nos indica el efecto que ha tenido la preescolarización temprana en el rendimiento académico de los estudiantes de la ESO (ver tabla 4.7). Los datos muestran que haber estado escolarizado antes de los 3 años de edad aumenta significativamente la probabilidad de mejorar la nota media del primer curso de ESO, especialmente entre los hijos de madres que cursaron estudios más allá de la enseñanza básica obligatoria. Son los hijos de madres que no pasaron de la EGB o titulación equivaliendo quienes, a pesar de salir beneficiados de la preescolarización, lo son en menor medida. Para facilitar la comprensión de los datos, observamos al gráfico 4.3 el efecto parcial de la guardería en la nota media del primer curso de la ESO según sea el nivel de estudios de la madre, y comparado con los efectos parciales del sexo y de la carencia de control paterno.

Podemos observar que haber sido preescolarizado antes de los 3 años de edad aumenta de promedio la nota de primer curso de ESO en 1,65 puntos (en una escala de 5 puntos que va desde 1= insuficiente a 5= excelente) si el estudiante es hijo de una madre con estudios universitarios. El efecto de la guardería va menguando a medida que los estudios de las madres son menores, y el efecto en los hijos de las madres menos instruidas es de 1,27 puntos de aumento en la nota mediana. A pesar de que el efecto positivo de la guardería es menor para los hijos de madres poco instruidas, no deja de ser muy elevado si lo comparamos con el efecto que tiene en la nota media el hecho de ser chica o de vivir en un hogar donde los padres ejercen poco control sobre sus hijos. Las chicas obtienen una nota superior a los chicos en 0,32 puntos, y los estudiantes que tienen que permanecer en la calle porque no hay nadie en casa cuando salen de la escuela obtienen una reducción en la nota media de 0,23 puntos por cada día de la semana que tienen que estar en esta situación. En otras palabras, en igualdad de condiciones, un chico hijo de madre sin estudios que tenga que estar los cinco días de la semana vagando por la calle hasta que alguna persona adulta llega a casa suya, tendrá un rendimiento escolar similar o un poco superior al de un chico que vuelva directamente de la escuela a casa suya si el primero fue a la guardería y el segundo no fue.

Gráfico 4.3. Efectos parciales de los centros de educación preescolar en la nota media de 1ero de ESO comparados con los efectos del sexo y la falta de control materno. Cataluña



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Panel de Familias e Infancia 2006-2010, CIIMU.

Si ahora paramos atención en los efectos que la guardería haya podido tener en los resultados que los estudiantes obtienen en matemáticas, lengua catalana y lengua castellana a lo largo de toda la ESO observamos que estos efectos han sido más heterogéneos (ver tabla 4.7). No observamos un efecto que afecte a toda la población preescolarizada de manera sostenida. El rendimiento en estas tres materias de los hijos de madres con niveles de instrucción elevados no muestran ninguna sensibilidad en la preescolarización, pero sí que se detecta una mejora del rendimiento entre los hijos de madres que declaran 'otros estudios', algunas de ellas mujeres extranjeras que aseguran tener estudios pero que no han sido reconocidos en nuestro país. Observamos también, un efecto positivo de la preescolarización en el rendimiento en matemáticas y catalán entre los hijos de madres que cursaron estudios equivalentes a la Formación Profesional de primero o de segundo ciclo, pero este efecto no es observable en las asignaturas de lengua castellana.

Los resultados obtenidos de los modelos estadísticos estimados son difíciles de interpretar en cuanto que no es posible identificar una tendencia clara en cuanto a los efectos de la preescolarización en las notas obtenidas, por un lado, en materias específicas de matemáticas y lengua a lo largo de toda la ESO y, por otro lado, la nota mediana que obtienen los estudiantes el primer año que acceden a la enseñanza secundaria. Una explicación de este desigual impacto podría venir de la hipótesis que predice un desvanecimiento de los efectos de la preescolarización a lo largo del tiempo, nuestros datos serían consistentes con esta predicción en cuanto que el efecto de la preescolarización aparece claro en el primer año de la ESO, y es más tenue después. Pero para validar esta hipótesis habría que estimar los efectos por separado en cada asignatura año por año y detectar si es verosímil que el efecto en matemáticas y lengua sea tan intenso el primer año como lo es para el conjunto de asignaturas.

Tabla 4.7. Incidencia de los centros de educación preescolar y otros factores en los resultados de los adolescentes en diferentes asignaturas a lo largo de la ESO ^(a). Cataluña

Variables independientes	Matemáticas	Catalán	Castellano	Media 1er curso ESO
	Coeficiente	Coeficiente	Coeficiente	Coeficiente
Curso	-0,05 *	-	-0,01	-
Chica	0,13 *	0,48 ***	0,5 ***	0,32 ***
Estudios de la madre ^(b)				
BUP, Bachillerato, PREU, COU	-0,66 **	-0,60 **	-0,42 *	0,30
Formación Profesional	-0,82 ***	-0,68 ***	-0,61 **	0,01
ESO, EGB, Bach. elemental	-0,66 **	-0,54 *	-0,53 *	0,42
Primaria o menos	-0,85 **	-0,66 **	-0,55 *	0,23
Otras titulaciones	-1,23 **	-1,18 ***	-1,15 ***	0,65
Guardería (G)	0,12	0,74	0,53	1,65 **
Interacciones G con estudios de la madre				
G*BUP	0,36	0,27	0,15	-0,32
G*FP	0,43 *	0,38 *	0,23	-0,21
G*EGB	0,13	0,22	0,13	-0,70 *
G*Primaria	0,23	0,07	0,16	-0,61 †
G*Otros	0,66 †	0,72 *	0,78 *	-1,14 *
Relación de pareja ^(c)				
Separados con buena relación	-0,18	-0,07	-0,09	-0,23
Separados con relación mala	-0,30 *	-0,29 *	-0,17	-0,32 †
Separados sin relación	-0,33 *	-0,35 *	-0,24 †	-0,30
Renta disponible ^(d)				
1er cuartil	-0,02	0,09	0,07	-0,05
4rto cuartil	-0,15	-0,06	-0,09	0,13
Interacciones G con renta disponible				
G*1er cuartil	-0,16	-0,08	-0,15	-0,16
G*4rto cuartil	0,19	0,18	0,13	-0,22
Catalán lengua familiar	0,17 †	0,11	-0,01	0,03
Al acabar las clases				
La madre no está en casa	-0,03 *	-0,02	-0,03 *	-0,02
El padre no está en casa	-	-	-	-
Tiene que estar en la calle	-	-0,12 **	-0,13 **	-0,23 **
Lambda	0,3	0,60 *	0,46	0,67 *
Nombre de casos	2360	2324	2340	707
Wald Chi2 (113)	338	418	554	102
Prob.>chi2	0,000	0,000	0,000	0,000

Nota: a) Análisis de la segunda etapa de la regresión de los 'efectos tratamiento' de iniciar la guardería antes de los 3 años de edad. Variables dependientes: notas de matemáticas, catalán y castellano en cualquier curso de la ESO y nota media de todas las asignaturas en el primer curso de ESO.

Categorías de referencia: b) "Universitaria"; c) "No separada"; d) "Cuartiles 2 y 3".

Nivel de significación: † p < 0,1; * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

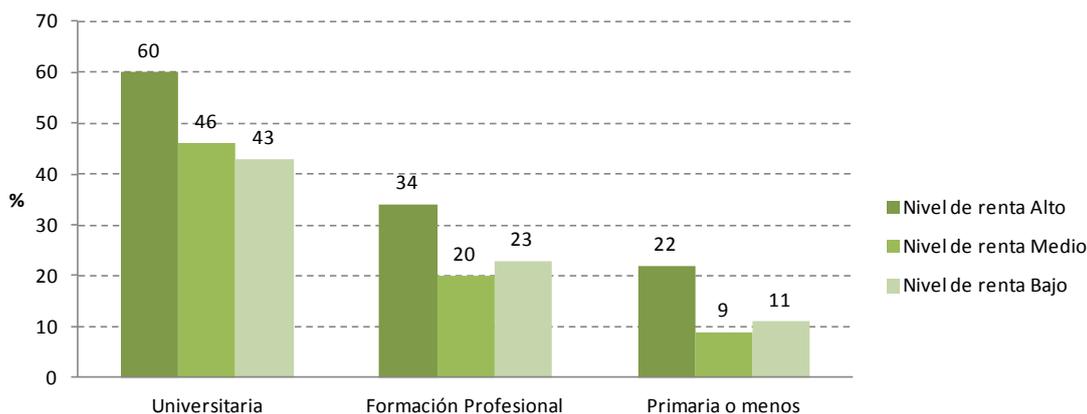
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Panel de Familias e Infancia 2006-2010, CIIMU.

De acuerdo con Kauers (2006), el desvanecimiento del efecto de la preescolarización podría ser un artefacto estadístico resultado de la heterogeneidad de las pruebas de desarrollo cognitivo que han usado los investigadores, pero el efecto de la preescolarización es más fácil detectarlo cuando observamos la movilidad educativa de los estudiantes. Por esta razón, hemos estimado también el efecto de la preescolarización antes de los 3 años de edad en la probabilidad que un estudiante haga la transición al primer curso de bachillerato.

Los resultados¹⁴ nos dicen que haber ido a la guardería antes de los 3 años de edad tiene un efecto positivo en la transición al bachillerato, especialmente entre los hijos de familias acomodadas, puesto que si bien no observamos ninguna diferencia significativa en el efecto de la preescolarización entre estudiantes con madres de niveles de instrucción diferentes, sí que es significativa la renta disponible de los hogares de forma que las ventajas de la preescolarización menguan a medida que la renta familiar se reduce.

Por ilustrar mejor el efecto de la guardería en la probabilidad de cursar primero de bachillerato podemos observar en el gráfico 4.4 el efecto parcial de haber sido preescolarizado antes de los 3 años de edad. Tomando como punto de referencia los adolescentes que viven con sus padres biológicos, no tienen ningún otro hermano y han obtenido unas notas en matemáticas y lenguas castellana y catalana alrededor de la nota mediana de todos los estudiantes que estaban en cuarto curso de la ESO, el gráfico nos muestra el porcentaje de aumento que tiene que haber sido preescolarizado antes de los 3 años de edad en la probabilidad que un adolescente de estas características se matricule en primero de bachillerato el curso siguiente. Los porcentajes se muestran por estudios de su madre y por el nivel de renta de su hogar.

Gráfico 4.4. Porcentaje de variación en la probabilidad de hacer 1ero de bachillerato si ha ido a la guardería, según el nivel de renta y los estudios de la madre. Cataluña



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Panel de Familias e Infancia 2006-2010, CIIMU.

Es interesante observar como el impacto desigual de la preescolarización se traduce en que los hijos de madres universitarias que disfrutaran de un nivel de renta elevado y que fueron a la guardería, tienen un 60% más de probabilidad de cursar primero de bachillerato que los hijos de madres universitarias ricas pero que no estuvieron preescolarizados antes de los 3 años de edad. Esta probabilidad es sólo un 43% más elevada si la comparamos con hijos de madres universitarias pero que son pobres. La tendencia vinculada a la renta se mantiene sea cual sea la instrucción de las madres. Así, los hijos de madres con formación básica tienen un 22% más de probabilidad de cursar primero de bachillerato si han ido a la guardería si sus familias son ricas, pero la probabilidad decae hasta el 11% si las familias son pobres.

¹⁴ El lector interesado al leer los resultados más detallados del modelo estadístico, puede acceder a la versión electrónica ampliada de este informe.

4.5.3. Conductas de riesgo en la adolescencia y preescolarización

En esta parte del capítulo analizaremos la relación que pueda haber entre la preescolarización temprana y determinadas conductas que denominamos de riesgo, en cuanto que son conductas que pueden influir tanto en el rendimiento académico de los estudiantes como en las oportunidades futuras de inserción social y laboral. La agresividad y la violencia en el comportamiento no facilita las relaciones sociales, y el consumo frecuente de alcohol y drogas en la adolescencia puede acontecer dependencia severa si otros factores coinciden con el consumo, iniciando así procesos que pueden llevar al individuo hacia la exclusión social. Hemos visto como algunas teorías predicen que una preescolarización de baja calidad puede incrementar el riesgo que el individuo desarrolle conductas de este tipo, en esta parte del trabajo estimaremos la asociación que pueda haber en nuestra muestra entre los individuos que fueron escolarizados antes de los 3 años de edad y la probabilidad de haber manifestado estos tipos de conductas.

4.5.3.1. Efectos negativos de las conductas de riesgo en el rendimiento académico

- Tanto la carencia de control emocional como la frecuencia elevada en el consumo de alcohol o drogas tienen un efecto claramente negativo en el rendimiento escolar.
- Las conductas agresivas son más frecuentes como menor es el nivel de instrucción de las madres.

Conviene tener en consideración que las conductas de riesgo mencionadas y el rendimiento académico no son independientes, puesto que hay una asociación entre conductas violentas y bajo rendimiento académico, como también hay, aunque con menor intensidad, entre el bajo rendimiento académico y el consumo frecuente de alcohol y cannabis. Para confirmarlo, hemos analizado¹⁵ la relación de la nota media del primer curso de ESO sobre los indicadores de consumo de drogas o alcohol, y sobre los indicadores de carencia de control emocional. Los resultados de los análisis, que no mostramos para no sobrecargar al lector con tantos datos, indican que tanto la carencia de control emocional como la frecuencia elevada en el consumo de alcohol o drogas tienen un efecto claramente negativo en el rendimiento escolar.

Conviene indicar de paso, que los dos problemas no se correlacionan entre ellos¹⁶, indicando probablemente etiologías diferentes. ¿Hasta qué punto, hay algún tipo de asociación entre estas conductas y la preescolarización? El análisis bivalente de la tabla 4.8 no muestra ninguna relación significativa con la preescolarización ni con el nivel de renta de las familias, pero sí que hay una relación estadísticamente significativa de la carencia de control emocional con los estudios de la madre. Las conductas agresivas son más frecuentes como menor sea el nivel de instrucción de las madres.

Como la educación de las madres es un factor asociado a la probabilidad de preescolarización, no podemos asegurar con certeza que no hay ninguna relación

¹⁵ Mediante regresiones lineales.

¹⁶ Coeficiente de correlación de 0,20.

entre preescolarización y los problemas conductuales descritos. De nuevo, la endogeneidad es posible. No parece, a partir de este análisis descriptivo, que haya ninguna asociación significativa entre el consumo de alcohol o drogas y el estatus socioeconómico, ni con la edad en que el estudiante fue escolarizado por primera vez. No obstante, en el siguiente apartado trataremos de confirmar esta carencia de relación analizando la incidencia de múltiples factores.

Tabla 4.8. Relación bivariada de los indicadores de conductas de riesgo con los estudios, el nivel de renta disponible de los hogares y la edad de preescolarización. Cataluña

VARIABLES	Falta de control emocional	Consumo de alcohol y porros
Estudios de los padres		
Universitarios	1,31	0,19
Secundaria postobligatoria	1,33	0,23
FP 1ero y 2ndo ciclo	1,35	0,19
Básica o menos	1,40	0,23
Renta disponible		
Cuartil inferior de renta	1,38	0,22
Cuartiles entremedios de renta	1,34	0,21
Cuartil superior de renta	1,33	0,22
Edad de escolarización		
Escolarizados durante el primer año de vida	1,36	0,24
Escolarizado durante el segundo año de vida	1,34	0,21
Escolarizado después de los 2 años	1,35	0,23

Nota: Indicadores= medias de los valores que oscilan entre 0= ningún problema y 5=frecuencia máxima

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Panel de Familias e Infancia 2006-2010, CIIMU.

4.5.3.2. Condicionantes de las conductas de riesgo y efectos de la preescolarización

- Los comportamientos agresivos son más frecuentes entre los chicos, pero van menguando a medida que aumenta la edad de los individuos. Si bien la frecuencia de consumo de alcohol y drogas es también más elevada entre los chicos que entre las chicas, el de las chicas aumenta con la edad.
- El riesgo que los y las adolescentes desarrollen comportamientos agresivos es mayor entre los estudiantes que han vivido el divorcio o la separación de sus padres cuando éstos han sido incapaces de mantener unas relaciones cordiales.
- El riesgo de comportamiento agresivo de los estudiantes es más elevado entre las familias con más ingresos.
- No se detecta ningún efecto negativo de la escolarización durante el primer año de vida, más bien al contrario, el riesgo que parecen sufrir los hijos de familias ricas es amortiguado si el individuo fue escolarizado durante el primer año de vida.
- Es mayor la frecuencia de consumo de alcohol y cannabis en los hijos de madres con niveles bajos de instrucción educativa.
- No observamos ningún efecto negativo de la preescolarización durante el primer año de vida. En cambio, observamos un efecto preventivo de la preescolarización en el consumo de alcohol y cannabis.

Los análisis utilizados para estimar los efectos de la preescolarización sobre los problemas conductuales y el riesgo de consumo de alcohol y drogas¹⁷, nos da una información más precisa que tiene que ver con la frecuencia con la que los episodios mencionados se dan en la vida de los adolescentes entrevistados. Según los resultados obtenidos, los comportamientos agresivos son más frecuentes entre los chicos, pero van menguando a medida que aumenta la edad de los individuos, medida por el curso de ESO en el cual están matriculados, un dato que es consistente con las teorías psicológicas que consideran la violencia y el comportamiento agresivo como algo innato que se manifiesta de manera más fuerte en la primera infancia y que va menguando a medida que el individuo se socializa e interioriza pautas de comportamiento civilizado (Loeber y Hay 1997). La frecuencia de consumo de alcohol y drogas es también más elevada entre los chicos que entre las chicas, pero a diferencia de los comportamientos agresivos, la frecuencia de consumo aumenta con la edad en la medida que los adolescentes empiezan a iniciar la lenta transición hacia la vida adulta. Exploraciones que no son mostradas en este capítulo indican que la frecuencia de este consumo está vinculada a que los adolescentes ya tengan algún trabajo con la que ingresar dinero propio, que muestran gran interés en el sexo y en 'ir de tiendas'.

Los resultados del modelo que estima la probabilidad de comportamiento agresivo nos indican que este riesgo es mayor entre los estudiantes que han vivido el divorcio o la separación de sus padres cuando éstos han sido incapaces de mantener unas relaciones cordiales. También es mayor cuando los estudiantes no tienen el control directo por parte de adultos, y en especial de su madre, al acabar las clases. En cuanto al estatus socioeconómico de las familias los resultados no son claros; si consideramos el nivel de instrucción de las madres no observamos una pauta coherente como la que aparecía cuando hacíamos un análisis bivariado, puesto que el único dato estadísticamente significativa es que tienen más riesgo de comportamiento agresivo los hijos de madres con titulaciones medianas (FP, EGB, Bachillerato elemental). Por otro lado, considerando la renta disponible de los hogares, observamos que, a igualdad de estudios de las madres, el riesgo de comportamiento agresivo de los estudiantes es más elevado entre las familias más ricas de la muestra. No encontramos una explicación razonable en estas pautas de estratificación del riesgo y bien podrían ser un resultado espurio, en cualquier caso, nuestro modelo no detecta ningún efecto negativo de la escolarización durante el primer año de vida, más bien al contrario, el riesgo que parecen sufrir los hijos de familias ricas es amortiguado si el individuo fue escolarizado durante el primer año de vida.

Según los resultados del modelo que estima la probabilidad que el estudiante tenga una frecuencia elevada de consumo de alcohol y cannabis, hay una pauta de

¹⁷ Se ha utilizado el modelo de regresión de Poisson, dado que una buena parte de los individuos nunca han manifestado ningún tipo de conducta relacionada con estos dos hechos. Por otro lado, de los que sí han manifestado estas conductas, lo que tenemos es un recuento de su frecuencia categorizada en una escala de 5 posiciones, por lo tanto, tenemos unos valores que se mueven en una escala reducida donde la mayoría de los individuos puntúan cero y ninguno de ellos puntúa negativo. Estamos ante un caso típico de variable dependiente por la cual un modelo de regresión lineal no es recomendable, siendo mejor alternativa modelar el comportamiento de la variable dependiente con una función exponencial (Wooldridge 2003).

estratificación social del consumo que indica mayor frecuencia de consumo en los hijos de madres con niveles bajos de instrucción educativa. Pero no observamos ningún efecto negativo de la preescolarización durante el primer año de vida, incluso, en el caso de los hijos de madres que no han informado de su titulación, o que tienen otras titulaciones no recogidas en el esquema general, observamos un efecto preventivo de la preescolarización en el consumo de alcohol y cannabis.

4.6. Conclusiones y recomendaciones

Las estimaciones obtenidas de los efectos de la guardería en el desarrollo cognitivo y emocional de los adolescentes no son homogéneas. Los resultados dependen de los indicadores utilizados para medir el desarrollo de los individuos, y del estrato social al cual pertenecen.

Las estimaciones de los resultados que los estudiantes obtienen a lo largo de toda la ESO en lengua y matemáticas no son muy significativas ni consistentes con la teoría existente. Los únicos efectos estadísticamente significativos se detectan entre los hijos de madres con Formación Profesional. Los hijos de madres con bajo nivel de instrucción no son ni los más ni los menos beneficiados, como tampoco lo son los hijos de las madres universitarias. Atribuir este hecho a que la guardería compensa los déficits cognitivos que el niño pueda tener en su hogar, no es consistente con el hecho que estos déficits tendrían que ser mayores en los hogares donde las madres no han cursado estudios más allá de la enseñanza obligatoria o incluso menos, y no es entre estos hogares donde se ve ningún efecto de los centros educativos preescolares.

Las estimaciones son más robustas y consistentes con la teoría cuando se analizan los efectos en la nota media del primer curso de la ESO y la probabilidad de hacer la transición a primero de bachillerato. **En el caso de la nota promedio de la ESO, las estimaciones de nuestro modelo indican un efecto muy positivo de la guardería en el rendimiento académico, que no es homogéneo entre estratos sociales**, pero que sigue una pauta coherente puesto que el efecto beneficioso de la preescolarización es menor para los hijos de madres que tienen estudios de EGB o inferiores, con independencia del nivel de renta disponible del hogar. Cuando se analiza la probabilidad que tienen los estudiantes de 4to de la ESO de continuar los estudios en cualquier modalidad de bachillerato, observamos una pauta similar de efecto positivo de la preescolarización pero de intensidad variable según el estrato social de la familia. En este caso, la renta disponible del hogar parece más significativa que los estudios de la madre, pero confirma la pauta que **el efecto de la guardería es menor cuando más bajo es el estrato social de la familia del estudiante.**

La heterogeneidad observada entre estratos sociales no es consistente con la predicción derivada del trabajo de Magnuson, Ruhm y Walfogel, (2004) en que los efectos de la preescolarización son más positivos entre los sectores sociales más desfavorecidos, más bien al contrario, en línea con los resultados de Currie y Thomas (1995) **los estudiantes provenientes de estratos social más bajos disfrutaban de mejoras de la preescolarización, pero más débiles que las obtenidas por los estudiantes de familias con mayor estatus socioeconómico.**

Podemos suponer **tres hipótesis** alternativas para explicar este hecho. Una, que **la calidad de las guarderías en Cataluña es heterogénea y el acceso a las de más calidad esté condicionado por el estatus socioeconómico de la familia**. En este caso, las mejoras en el desarrollo cognitivo de los niños variarían según el estatus social de las familias y nuestro estudio habría recogido esta desigualdad mantenida en el tiempo. Una segunda hipótesis partiría del supuesto que **el resultado de la guardería es el fruto de la interacción entre maestros, niños y familia**. En este caso, incluso asumiendo que todos los niños disfrutaban de guarderías de calidad similar, la calidad educativa de las familias es heterogénea y nunca conseguiríamos resultados homogéneos sin una intervención complementaria de los servicios sociales y pedagógicos en las familias donde la privación relativa es más acusada. Una tercera posibilidad, de acuerdo con las explicaciones de Krauer (2006), es que **estemos detectando un desvanecimiento del efecto de la preescolarización entre los sectores más humildes debido a que las ventajas conseguidas con la preescolarización se pierden posteriormente al empezar la enseñanza obligatoria en centros educativos de peor calidad que los disfrutados por las clases medias**. En este caso, la calidad y los resultados de las guarderías bien podrían ser homogéneos y beneficiar por igual a cualquier niño con independencia de la clase social de sus padres, pero nuestro estudio estaría detectando el deterioro derivado de una estructura clasista del sistema educativo obligatorio. Pero **desconocemos datos capitales como la calidad de las guarderías y la intensidad con la que fueron los individuos**, que hace realmente difícil contestar las cuestiones formuladas y demanda una investigación más específica a desarrollar en el futuro.

En cualquier caso, **nuestros datos son consistentes con la hipótesis que la preescolarización temprana beneficia el desarrollo cognitivo de los niños y que el efecto positivo de los centros educativos preescolares perdura en la adolescencia e influye en la decisión que toman los estudiantes y sus familias a la hora de elegir la continuidad o no de los estudios postobligatorios**. Por otro lado, **no hemos encontrado evidencias que la preescolarización en el periodo más crítico del niño, el primer año de vida, haya tenido consecuencias negativas en su desarrollo medido por la propensión a tener comportamientos violentos y a consumir sustancias que pueden generar dependencias**.

De estos resultados podemos extraer algunas recomendaciones a las autoridades públicas. La primera y más importante, que **la preescolarización tiene que continuar siendo fomentada en cuanto que, no sólo ayuda a las familias a conciliar la maternidad con la ocupación remunerada, sino que contribuye a un mejor rendimiento académico de los hijos cuando estos son adolescentes y abordan la enseñanza reglada obligatoria, reduciendo así el riesgo que tienen de fracaso escolar y de caer en situaciones de exclusión social**. Al mismo tiempo, esta política ayuda a mejorar el capital humano de la futura fuerza de trabajo. Hay que decir que la intensidad estimada con estos datos del efecto de la guardería, tanto medido en la nota promedio de 1ro de la ESO, como en la probabilidad de hacer 1ro de bachillerato, es extremadamente elevada. Hay casos en que aumenta el rendimiento académico más de un 50 por ciento, una cifra que parece inverosímil y que quizás nos indica que otras variables no controladas en nuestros modelos podrían estar sesgando a la alza los resultados; razón por la cual tenemos que ser prudentes con estas estimaciones.

La segunda recomendación es que **hay que tirar adelante un programa de investigación rigurosa que evalúe como se distribuye el acceso que tienen las familias a guarderías y parvularios en función de la calidad de los centros.** La experiencia en otros países nos ha enseñado que la preescolarización puede ser un buen instrumento para reducir el efecto de la herencia de clase y para potenciar la movilidad social ascendente de los individuos nacidos en estratos sociales humildes, en definitiva, un buen instrumento para reducir la desigualdad social. Pero con la poca información que tenemos en nuestro país no es posible asegurar que este efecto tan positivo esté pasando en nuestra casa. Los datos de este trabajo parecen indicar, más bien, que los niños de sectores humildes no son los más beneficiados de la escolarización temprana. Hay que contrastar con mejores datos si esto es cierto, y si lo es, hay que averiguar por qué pasa esto en Cataluña y no en otras naciones avanzadas.

Un programa de investigación con esta finalidad tendría que medir la calidad pedagógica de las guarderías, la intensidad diaria y la duración en el tiempo de la asistencia a la escuela con indicadores de desarrollo cognitivos y conductuales en momentos capitales del desarrollo infantil, y especialmente en los momentos críticos de transición entre etapas educativas. Tener indicadores de desarrollo en el momento de finalizar la guardería, por ejemplo, nos permitiría tener mayor confianza en los resultados obtenidos que no serían de ninguna forma atribuibles a contaminaciones posteriores del sistema educativo obligatorio. Poder establecer algo pareciendo a grupos experimentales y de control donde **observar no sólo los efectos de los centros educativos preescolares sino de programas de educación de los padres también sería una buena estrategia.** Quizás nuestras autoridades públicas harían bien al pensar una fecha indicativa en la cual nuestro país pudiera disfrutar de un instrumento de investigación tan potente como los panels de infancia que hacen un seguimiento de una cohorte demográfica desde el momento de su nacimiento. Naciones como los EE.UU, el Reino Unido, Dinamarca, Suecia, Australia y Francia entre otros ya los tienen, algunas desde hace mucho tiempo, y han demostrado la enorme utilidad para conocer y evaluar los efectos de las políticas públicas en las oportunidades vitales de sus ciudadanos.

4.7. Referencias bibliográficas

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. y Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- Bowlby, J. (1973). Attachment and Loss. New York: Basic Books.
- CIIMU (2006). La infancia en cifras. Colección Observatorio de la Infancia nº 2, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Cleveland, G., Forer, B., Hyatt D., Japel, C. y Krashinsky, M. (2007). An Economic Perspective on the Current and Future Role of Nonprofit Provision of Early Learning and Childcare Services in Canada. Toronto University/HRSD, Canada.
- Currie, J. y Thomas, D. (1995), 'Does Head Start Make a Difference?' American Economic Review 85: 341-64.

- Esping-Andersen, G. (2009). *The Incomplete Revolution. Adapting to Women's New Roles*. Cambridge: Polity Press.
- Figlio, D. y J. Roth (2009) *The Behavioral Consequences of Pre-kindergarten Participation for Disadvantaged Youth*, a J. Gruber (ed.) *The Problems of Disadvantaged Youth. An Economic Perspective*. The University of Chicago Press.
- González, M^a J. y S. Vidal (2005) *Where do I leave my baby? Use and development of child care in Spain*. DEMOSOC Working Paper 2005/02. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. <http://sociodemo.upf.edu/papers/DEMOSOC2.pdf>
- Kenworthy, L. (2009). "Who Should Care for Under-Threes?" a J. Gornick y M. Meyers (eds.) *Gender Equality: Transforming Family Divisions of Labor*. London: Verso: pp. 193-207.
- Loeber, R. y D. Hay (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood, *Annual Review of Psychology*, 48:371-410.
- Magnuson, K.A. Ruhm, C. y Waldfogel, J. (2004). Does Prekindergarten Improve School Preparation and Performance? *Economics of Education Review*, 26(1) 33-51.
- Magnuson, K.A. y Waldfogel, J. (2005). Early Childhood Care and Education: Effects on Ethnic and Racial Gaps in School Readiness. *The Future of Children* 15(1): 169-196.
- Noailly, J., Visser, S. y Grout, P. (2007). *The Impact of Market Forces on the Provision of Childcare: Insights from the 2005 Childcare Act in the Netherlands*. CPB Memorandum 176. The Hague: CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis. www.cpb.nl/nl/
- Ruhm, C. (1998). "The economic consequences of parental leave mandates: Lessons from Europe." *Quarterly Journal of Economics* 113, 285-317.
- Sarasa, S. y Sales, A. (2008). *Itineraris i factors d'exclusió social*. Barcelona: Sindicatura de Greuges de Barcelona.
- Síndic de Greuges de Catalunya (2007). *L'escolarització de 0 a 3 anys a Catalunya*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.
- Siraj-Blatchford, I., B. Taggart, K. Sylva et al. (2008). Towards the transformation of practice in early childhood education: the effective provision of pre-school education (EPPE) project. *Cambridge Journal of Education*, vol. 38, n° 1, p. 23—36.
- Sylva, K. (1997). The target child observation, in: K. Sylva y J. Stevenson (Eds) *Child psychology portfolio: social behaviour and competence in childhood* (Windsor, NFER-Nelson).
- Waldfogel, J. (1998). "The family gap for young women in the United States and Britain: Can maternity leave make a difference?" *Journal of Labor Economics* 16, 505-545.
- Waldfogel, J. (2006). *What Children Need*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.

Wooldridge, J. (2003), *Introductory Econometrics. A Modern Approach 2e*, Mason, Ohio: Thomson South-Western.

5. Climas y (sobre todo) culturas escolares: como se explican y qué permiten explicar

Miquel Àngel Alegre y Ricard Benito

5.1. Introducción

Este capítulo centra su atención en la problemática de los climas y las culturas escolares, fijándose como objetivo principal el intento de aproximarse a los sentidos de estos conceptos en el marco del debate sobre los factores, individuales y de centro, que toman parte en el acondicionamiento de los resultados educativos de alumnos y escuelas. Con este propósito repasaremos los pros y contras del uso de estos constructos como generadores de variables explicativas de los logros académicos de los estudiantes, así como de las desigualdades de rendimiento que se dibujan entre colectivos de alumnos. A la vez, nos fijaremos también en aquellos otros factores que pueden encontrarse en la base del mantenimiento por parte de los alumnos de unas u otras disposiciones y actitudes escolares. Las fuentes de información principales para la elaboración de este capítulo se derivan del Panel de Familias e Infancia (PFI) del CIIMU.

5.1.1. De los climas a las culturas escolares: de las percepciones a las disposiciones

- El abordaje del clima escolar ha ido tendiendo a focalizar su atención sobre el ambiente disciplinario en los centros.
- Mientras que la aproximación al clima escolar se dirigiría a las percepciones de los actores implicados sobre diferentes aspectos de la institución (sobre todo, problemas de indisciplina), el estudio de las culturas escolares se tendría que ocupar de las asunciones, valores y actitudes compartidas por estos mismos actores.

El debate sobre los “climas escolares” ocupa una posición destacada en el marco de aquella literatura académica centrada en el estudio de los factores escolares que, se entiende, pueden incidir en las oportunidades educativas de los y las alumnas. Así, en las últimas décadas, han proliferado multiplicidad de investigaciones y publicaciones, los contenidos de las cuales permiten señalar los principales puntos de anclaje de este debate: ¿Cómo definir el concepto de “clima escolar”? ¿Cómo medirlo? ¿Cómo explicar el origen? ¿Cómo analizar las consecuencias? ¿Cómo relacionarlo con otros términos, más o menos afines, descriptivos de las realidades de los centros escolares? A estas alturas, no parece existir un consenso extenso en cuanto a las respuestas que hay que dar a estos interrogantes.

En lo relativo a la definición del concepto, uno de los principales referentes de la tradición de investigación preocupada por la cuestión del clima escolar lo encontramos en el intento de clarificación que propuso Tagiuri (1968). De acuerdo con este autor, el concepto de clima escolar tendría que comprender cuatro dimensiones:

1) el medio físico, infraestructural, del centro; 2) las características sociales de los individuos y grupos presentes en el centro; 3) las relaciones sociales que lo estructuran como sistema; 4) la cultura —creencias, valores, significados y estructuras cognitivas— de los diferentes miembros de la institución. En los últimos tiempos, la investigación ha tendido a moverse hacia el que James y Jones (1974) denominaron la aproximación de las medidas de percepción de los atributos de la organización; una aproximación que, efectivamente, enfatiza la naturaleza percibida de las dimensiones normativas y sociales de la organización escolar (Cohen 2006).

Paralelamente, el abordaje del clima escolar ha ido tendiendo a focalizar su atención sobre el ambiente disciplinario en los centros. La aproximación al concepto de clima priorizada en el marco de buena parte de los estudios internacionales a gran escala sobre competencias educativas no es ajena a la producción de este giro conceptual. Así, por ejemplo, en el marco del diseño y explotación de los datos del PISA, la OCDE elabora hasta tres índices estandarizados relacionados con las percepciones sobre el clima de los centros escolares participantes en el estudio. Uno de ellos, el índice de clima disciplinario del aula, recoge las visiones del alumnado sobre conductas disruptivas experimentadas en el marco del aula. Los otros dos índices se construyen a partir de las respuestas de los directores de los centros a toda una serie de cuestiones relacionadas con el ambiente de aprendizaje: el índice de características del profesorado que afectan al clima escolar, y el índice de características del alumnado que afectan al clima escolar. Muy en la línea de este último índice, otro estudio internacional promovido por la OCDE, el TALIS 2009, hace de las percepciones del profesorado sobre el clima disciplinario al aula su principal medida de clima escolar. Según se indica en su informe de resultados, la focalización en esta medida se justifica atendiendo al alto nivel de coincidencia que en la valoración del clima disciplinario acostumbra a mostrarse entre profesores, alumnos y observadores (OCDE 2009: 104). Así, el índice de clima disciplinario del aula se construye sobre las visiones del profesorado a propósito del nivel de disruptividad existente en sus aulas.

En este marco, algunos autores han hecho evidente la necesidad de otorgar un tratamiento específico a una de las dimensiones que Tagiuri subsume en la definición de clima escolar: la “cultura escolar”. Van Houtte (2005) establece la siguiente distinción: mientras que la aproximación al clima escolar se dirigiría a las percepciones de los actores implicados sobre diferentes aspectos de la institución (sobre todo, problemas de indisciplina), el estudio de las culturas escolares se tendría que ocupar de las asunciones, valores y actitudes compartidas por estos mismos actores.

En definitiva, el tipo de medida que la investigación educativa, sobre todo los estudios de gran escalera, han venido priorizando como indicadores de los climas escolares sufren de un doble sesgo. Por un lado, en el terreno sustantivo, se focaliza la atención en un componente muy parcial de aquello que vamos definiendo como culturas escolares en aquellas conductas más visibles y manifiestas, comportamientos anti-normativos que son considerados en la medida de su disruptividad. El segundo sesgo, de carácter metodológico, lo tendríamos que situar en la naturaleza perceptiva e interpretativa de los datos sobre los cuales se basan estas medidas. Este segundo sesgo no tan sólo afecta a la credibilidad de los mismos datos, sino que provoca que sea difícil interpretar las relaciones que puedan aparecer entre las medidas de clima

escolar (individuales o de centro) y otras variables, se establezcan estas como dependientes (por ejemplo, rendimiento académico) o como independientes (por ejemplo, variables estructurales).

El uso de variables de cultura escolar (disposiciones y actitudes escolares) parecería superar el doble sesgo al cual nos estamos refiriendo. Por ejemplo, tratándose de explicar y de entender los posicionamientos educativos de los diferentes alumnos, tiene sobre todo sentido trabajar con las realidades de la cultura escolar como variables dependientes, en mayor medida que no situar las percepciones individuales sobre el clima escolar como fenómenos a explicar. A la vez, acaba resultando más fácilmente interpretable la posible existencia de relación significativa entre unas u otras variables independientes (individuales o de centro) y unas u otras disposiciones y actitudes escolares —estando bajo control el posible efecto de variables de percepción sobre el clima—, que no la eventual presencia de asociaciones significativas entre estas mismas variables independientes y determinadas medidas de percepción sobre el clima escolar —estando bajo control el posible efecto de variables de cultura escolar—. Algo similar sucede cuando las variables de percepción y de disposición son testadas como predictores otras variables dependientes, por ejemplo, el rendimiento académico de los alumnos. Las posibles interpretaciones de un eventual efecto neto de las variables de percepción sobre el rendimiento podrían ser múltiples y, incluso, contradictorias.

La agregación al nivel de centro de las variables individuales de cultura escolar permite superar, en cierta medida, esta segunda limitación. No en vano, nos encontramos con disposiciones y prácticas más o menos compartidas, más o menos diversas, en todo caso realidades factuales que, sin mediaciones interpretativas, mejor nos acercan a la descripción del ambiente real de los centros. En cambio, como en el caso de los climas escolares, ningún intento de identificación de las culturas propias de los centros no puede menospreciar la naturaleza internamente diversa de estas mismas culturas. En el caso de las percepciones sobre el clima escolar, las disonancias internas las podemos encontrar en las interpretaciones que unos y otros colectivos de alumnos, unos y otros profesores y miembros del equipo directivo pueden reportar sobre un mismo hecho referencial (por ejemplo, diferentes problemas de indisciplina). En el caso de las variables de cultura escolar, podemos encontrar heterogeneidad en la medida en qué unos y otros alumnos comparten una determinada práctica o discurso, así como en la medida que unos y otros profesores o directivos comparten una determinada actitud o praxis pedagógica. Se remite entonces al argumento defendido por varios autores (Thrupp 2001; Cervini 2005) en el sentido que se tendría que hablar, fundamentalmente, de dos culturas con presencia significativa en los centros, la cultura docente y la cultura del alumnado, dos culturas que, a su vez, no dejan de ser internamente heterogéneas; hecho que nos tendría que llevar a hablar de subculturas del profesorado, tanto como de subculturas del alumnado.

Finalmente, como se han encargado de demostrar multiplicidad de estudios, en la construcción de estas subculturas diferenciadas (entre alumnas y entre profesores), hay en juego tanto el efecto de la posición ocupada en el campo (institución), como la influencia de la extracción y trayectoria social de los diferentes individuos. Diferentes disciplinas de investigación, como la sociología de la educación o los denominados *cultural studies*, hace tiempo que se ocupan de esta cuestión, particularmente

dirigiendo la atención a los procesos de formación y transformación de las culturas educativas de los y las alumnas. El argumento central que pone en relieve esta relación (posiciones-disposiciones) lo encontramos en lo que Kerckhoff (1976) designa como “enfoque de la socialización”, eminentemente centrado en la trascendencia de los procesos de socialización familiar en la transmisión de modelos, valores y actitudes referidos a los sentidos de la escolarización. Basil Bernstein identificaba a mediados de los años 70, cuatro grandes tipologías de disposición escolar, en función del posicionamiento de los alumnos entorno a los valores instrumentales (utilidad práctica de las competencias adquiridas y valor de cambio de las acreditaciones) y expresivos (aprendizajes relacionados con la maduración personal, con la conciencia ciudadana...) de la escolarización: *adhesión* (identificación con valores instrumentales y expresivos); *acomodación* (identificación con los valores instrumentales pero no con los expresivos); *disociación* (identificación con los valores expresivos, pero no con los instrumentales); *resistencia* (rechazo de los valores instrumentales y expresivos) (Bernstein 1975). De acuerdo con este autor, estas disposiciones tienen una clara correspondencia con las posiciones desiguales que las familias ocupan en la estructura social, una correspondencia que conviene interpretar a la luz de las distancias o proximidades entre los códigos de socialización familiar (más elaborados o más restringidos) y los códigos educativos (pedagogías visibles o invisibles). A partir de aquí, el hecho que el mantenimiento de unas u otras disposiciones y expectativas favorezca o inhiba la obtención de unos u otros resultados escolares permite justificar aquellos argumentos que entienden la escolarización como un instrumento de selección y reproducción sociocultural (Bourdieu y Passeron 1970).

5.1.2. Culturas, composición y resultados escolares

- Si la composición social de los centros acaba teniendo un impacto significativo sobre los resultados de sus estudiantes es, precisamente, por el efecto de los procesos y las redes de sociabilidad que tienen lugar en el espacio escolar, unos procesos que necesariamente afectan la formación, reproducción o transformación de las disposiciones escolares de unos y otros grupos de alumnos.

Uno de los motivos, probablemente el principal, que hace que nos preocupemos por la problemática de los climas y las culturas escolares tiene que ver con su potencial incidencia sobre las oportunidades educativas del alumnado, más específicamente sobre sus resultados académicos. Y es en este debate donde hay que situar otro factor que la investigación educativa ha acostumbrado a incluir entre las características de los centros con capacidad de incidir en los logros académicos de alumnos y escuelas; nos referimos a la composición social de los centros educativos.

En su análisis sobre los factores de eficacia escolar, Kreft (1993) recuerda los que podemos entender como los dos enfoques básicos que, en la investigación educativa, han servido de referencia a la hora de aproximarse al sentido de las relaciones entre estas variables. Así, por un lado situaríamos aquellos estudios sustentados en la tesis que las culturas docentes (las disposiciones, prácticas y estrategias organizativas y pedagógicas del centro) tienen el poder de modelar de forma significativa las culturas y subculturas del alumnado (disposiciones y actitudes

de los estudiantes respecto de la escolarización), y es a partir de aquí que se consigue incidir en las oportunidades de aprendizaje y resultados de estos últimos. En este marco, el efecto esperable de las características de extracción socioeconómica y cultural de los alumnos sobre sus disposiciones educativas podría perfectamente ser neutralizado a través de unas u otras políticas de centro. Por el contrario, un segundo paradigma no haría sino enfatizar que aquello que fundamentalmente permite explicar la generación de unas u otras disposiciones educativas entre el alumnado, así como los resultados académicos en que estas diferentes disposiciones suelen derivar, son fundamentalmente las características sociales de los alumnos y, de forma agregada, de los centros donde asisten. Más todavía, se defiende entonces que las peculiaridades que acaban definiendo las culturas y subculturas docentes presentes en la escuela son también, en buena medida, fruto de las realidades sociales de su alumnado.

La primera de estas perspectivas toma sobre todo importancia en el campo académico durante los años 80, con la emergencia de la *School Effectiveness Research* (SER). Su mensaje principal no es otro que las escuelas, por ellas mismas, pueden marcar la diferencia (*"schools can make a difference"*) —y por lo tanto ser efectivas también a la hora de reducir las distancias entre los resultados de sus alumnos— si consiguen articular unas culturas docentes basadas en toda una serie de procesos pedagógicos y organizativos que se han constatado positivos en este sentido (Teddlie y Reynolds 2000), entre otros: un director dinámico, con capacidad de liderazgo y centrado en el desarrollo profesional y pedagógico de su cuerpo docente; un clima de consenso, cohesión y cooperación entre los profesores; la existencia de una atmósfera ordenada en las clases y en la escuela; la orientación de la práctica docente hacia el éxito académico (Scheerens y Bosker 1997); la presencia de un clima de enseñanza-aprendizaje positivo y motivador (Stringfield 1994); de unas expectativas claras y positivas respecto de las actitudes y potencialidades del alumnado; de la extensión del valor instrumental otorgado a la escolarización (Power, Higgins y Kohlberg 1989); de un elevado grado de disponibilidad mostrada por el docente en relación con sus alumnos (Moos 1987); de unas relaciones intra- y inter-departamentales fluidas, de la consistencia entre discurso y práctica docente (Yasumoto, Uekawa y Bidwell 2001), etc. Según el enfoque de la SER, todas estas características relativas a los procesos internos del centro contribuyen a la generación de una cultura institucional capaz de incrementar las oportunidades de éxito académico de sus alumnos, así como de reducir (aun neutralizar) la traducción en desigualdades escolares de las desigualdades que caracterizan las extracciones socioeconómicas y culturales de los alumnos.

Una de las principales críticas a la tradición de estudios de efectividad escolar es que, en su mayoría, estos no han incorporado adecuadamente el peso de las diferentes variables de composición escolar sobre los resultados de sus alumnos, estableciendo una relación de causalidad demasiado directa entre procesos institucionales y organizativos, por un lado, y resultados académicos, de la otra (Slee, Weiner, y Tomlinson 1998; Thrupp 1999). En gran medida, esta crítica procede de la investigación centrada en el alcance del efecto composición, una tradición de investigación que tiene en las conclusiones del influyente informe Coleman (1966) uno de sus principales puntos de anclaje. No en vano, uno de sus argumentos capitales situaba el perfil socioeconómico y académico del centro como el único factor propiamente escolar que, más allá del origen social de cada alumno (a nivel individual),

impactaba significativamente sobre sus resultados escolares. Además, Coleman comprobaba como el efecto composición era de naturaleza “asimétrica”, siendo el alumnado socialmente menos favorecido aquel quien más se beneficiaba de asistir en escuelas más aventajadas.

Si la composición social de los centros acaba teniendo un impacto significativo sobre los resultados de sus estudiantes es, precisamente, por el efecto de los procesos y las redes de sociabilidad que tienen lugar en el espacio escolar, unos procesos que necesariamente afectan la formación, reproducción o transformación de las disposiciones escolares de unos y otros grupos de alumnos. Cómo defenderemos más adelante, hay que decir que el argumento del “contagio cultural” —como mecanismo a través del cual se extiende el efecto de la composición escolar— no tan sólo es aplicable a la producción y reproducción de disposiciones anti-escuela. También se “contagian” disposiciones y actitudes pro-escolares, a la vez que la ocurrencia de estos contagios no tan sólo se vehicula en el marco de grupos restringidos y compactos. Finalmente importa aquello visto como “normal”, como ordinario, como habitual. Y los sentidos de esta normalidad se hacen visibles más allá del núcleo más reducido de amistades más intensas. Estos sentidos, estos “marcos de relevancia significativos” (Schütz 1962), se hacen propios a través de la experiencia social cotidiana del alumno, a través del conocimiento más o menos mediatizado de aquello que “típicamente” hacen y piensan aquellos a quién uno cree asemejarse, sean o no conocidos directos. Hablamos, pues, de modelos generales interiorizados por medio de procesos de “reflejamiento” no siempre conscientes. Es en este sentido, los mapas culturales de la escuela en su conjunto, con su diversidad interna, inciden significativamente en el dibujo de las disposiciones individuales de sus miembros. Si volvemos a insistir en la realidad socialmente condicionada de estas disposiciones individuales, entonces queda claro que las posibilidades de “contagio” de actitudes escolares entre unos y otros alumnos, así como los efectos que estos “contagios” puedan ocasionar sobre los resultados escolares, habrán necesariamente de depender de las características de las composiciones sociales de los centros.

5.2. Climas y culturas escolares: qué explican. El caso del rendimiento académico

5.2.1. El peso de las variables estructurales: capital instructivo, sexo y procedencia

- Las chicas tienden a obtener, como media, una ventaja de 0,30 puntos (en una escala de 0 a 4) en comparación con los chicos.
- Los alumnos autóctonos, una ventaja de 0,58 puntos respecto de los extranjeros.
- Los hijos de padres con estudios universitarios, una ganancia de 0,41 puntos en referencia con los hijos de padres con estudios postobligatorios o menos.
- El paso de un centro con una proporción elevada de capitales universitarios a un centro con una proporción mediana de este mismo perfil de alumnado implica la pérdida de 0,16 puntos en la nota mediana de los estudiantes.

- El paso de un centro con una proporción elevada a un centro con un porcentaje bajo de capital instructivo supone una pérdida de 0,25 puntos.
- Más que compartir escuela con más o menos alumnos extranjeros, aquello que a nivel de centro influye en el rendimiento del alumno es la proporción de otros alumnos hijos de padres universitarios que asisten.

Indudablemente son muchos y muy diversos los factores que pueden incidir en la explicación de los resultados escolares que los alumnos logran en las diferentes etapas de su trayectoria educativa. Aquellas variables que se han demostrado más significativas a la hora de explicar las desigualdades de resultados existentes entre diferentes colectivos de estudiantes y escuelas tienen que ver con las características individuales (personales y familiares) de los primeros, más particularmente, con aquellos factores estructurales que van desde el capital socioeconómico y educativo de las familias de los alumnos, a variables como el sexo o la procedencia. Así, por ejemplo, en España, a igualdad de otras condiciones, las chicas, los hijos de madres universitarias y el alumnado autóctono, tienden a obtener una puntuación media superior en la mayoría de áreas competenciales que los chicos, los hijos de madres no universitarias y el alumnado extranjero (particularmente el de primera generación) (Marí-Klose et al. 2009).

En cuanto a Cataluña, los resultados obtenidos en un estudio en que han participado los autores del presente capítulo (Alegre et al. 2010), apuntan en una dirección similar. De forma general, queda claro que el capital instructivo familiar de los alumnos, junto con el sexo y la procedencia, representan variables de primer orden en la explicación de los resultados y las expectativas formativas de los alumnos a lo largo de las etapas secundarias obligatoria y postobligatoria. Más concretamente, en el marco del último curso de la ESO, se constata cómo: las chicas tienden a obtener, como media, una ventaja de 0,30 puntos (en una escala de 0 a 4) en comparación con los chicos; los alumnos autóctonos, una ventaja de 0,58 puntos respecto de los extranjeros; y los hijos de padres con estudios universitarios, una ganancia de 0,41 puntos en referencia con los hijos de padres con estudios postobligatorios o menos. La sola consideración de estas tres variables permite dar cuenta de un 50% de aquella parte de la varianza atribuible a las diferencias de notas medianas entre los centros. En esta misma investigación constatamos, además, la existencia de un efecto significativo de la composición escolar sobre el rendimiento del alumnado en el último curso de la secundaria obligatoria. En este punto se observa como la composición “étnica” (según volumen de alumnado extranjero presente al centro) pierde su significatividad cuando se controla por el efecto de la composición “educativa” (volumen de alumnos con familias universitarias). Se dibuja la existencia de un efecto de composición asimétrico, siendo el rendimiento del alumnado menos favorecido (hijos de padres con menor nivel de instrucción) lo más sensible a los cambios en las características de la población de los centros.

En resumen, ha estado bastante demostrado que tanto las características individuales de los alumnos como las de los centros donde se escolarizan, condicionan de forma significativa los patrones de rendimiento educativo. Los resultados obtenidos del análisis de los datos del PFI refuerzan esta afirmación, al tiempo que conectan con

el argumentario específico de otros estudios como los mencionados con anterioridad. Así, los datos mostrados en la tabla 5.1, evidencian el peso explicativo de las tres variables individuales incluidas en los modelos: sexo, capital instructivo¹⁸ y procedencia.¹⁹ Cuando sus efectos se controlan entre ellos (modelo 1), la predicción del impacto de cada una de estas variables apuntaría en la siguiente dirección: las chicas, como media, obtienen una ventaja de 0,29 puntos por encima de los chicos; los alumnos con padres universitarios, una ganancia de 0,39 puntos en comparación con los hijos de familias no universitarias; los alumnos extranjeros, experimentan un pérdida de 0,36 puntos respecto de los autóctonos.²⁰

Taula 5.1. Influencia de los factores estructurales en la nota media^a. Cataluña

	Modelo nulo	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
Constante γ_{00}	2,194 (0,036)	1,932 (0,040)	1,944 (0,049)	2,067 (0,061)
Efectos a nivel individual				
Sexo		0,287*** (0,037)	0,287*** (0,037)	0,286*** (0,037)
Capital instructivo		0,395*** (0,034)	0,396*** (0,040)	0,364*** (0,041)
Procedencia		-0,358*** (0,073)	-0,334*** (0,075)	-0,325*** (0,075)
Efectos a nivel de centros				
Composición por procedencia				
Concentración media (vs. baja)			0,040 (0,071)	0,079 (0,066)
Concentración alta (vs. baja)			-0,113 (0,078)	-0,097 (0,072)
Composición por nivel de instrucción				
Nivel medio (vs. nivel alto)				-0,160* (0,065)
Nivel bajo (vs. nivel alto)				-0,245** (0,074)
Efectos aleatorios				
Varianza dentro de los centros	0,725 (0,023)	0,669 (0,021)	0,667 (0,021)	0,667 (0,021)
Varianza entre los centros	0,050 (0,013)	0,030 (0,009)	0,030 (0,010)	0,021 (0,008)
Prop. varianza atribuida al centro (ρ)	6,4%			
Prop. var. explicada dentro de los centros		4,3%	4,3%	3%
Prop. var. explicada entre los centros		40%	40%	58%

Nota: a) Regresiones Multinivel: el peso de las variables estructurales. Variable dependiente: Nota media. Cataluña
Nivel de significación: *** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e Infancia 2006 i 2008*, CIIMU.

¹⁸ La variable de capital instructivo hace referencia al nivel de estudios más elevado de los padres de los alumnos y está integrada por dos categorías: "padre y/o madre universitarios" y "padres no universitarios".

¹⁹ La variable de procedencia hace referencia al país de nacimiento de los padres de los alumnos y está integrada por dos categorías: "padre y madre extranjeros" y "padre y/o madre autóctonos".

²⁰ La nota mediana hace referencia al conjunto de notas logradas en las diferentes asignaturas cursadas por los alumnos, en una escalera de 0 a 4: a las calificaciones obtenidas en las diferentes asignaturas se les ha adjudicado los siguientes valores numéricos: "Suspenso" (0), "Aprobado" (1), "Bien" (2), "Notable" (3), "Excelente" (4).

En cuanto al efecto de la composición escolar, y estando bajo control el efecto de las variables individuales consideradas, los datos demuestran la carencia de significatividad de la composición “étnica” (variable que distingue los centros en tres grupos de acuerdo con el porcentaje de alumnado extranjero que acogen) (modelo 2). En cambio, la composición “educativa” de los centros (que diferencia tres categorías de centros de acuerdo con el peso de capitales universitarios que están presentes) mantiene su significatividad y capacidad explicativa en el modelo completo (modelo 3). Más específicamente: el paso de un centro con una proporción elevada de capitales universitarios a un centro con una proporción mediana de este mismo perfil de alumnado implica la pérdida de 0,16 puntos en la nota mediana de los estudiantes; mientras que el paso de un centro con una proporción elevada a un centro con un porcentaje bajo de este capital instructivo supone una pérdida de 0,25 puntos. En resumen, se corroboran los resultados obtenidos por Alegre et al. (2010) en el estudio antes referido, en el sentido que, más que compartir escuela con más o menos alumnos extranjeros, aquello que a nivel de centro influye en el rendimiento del alumno es la proporción de otros alumnos hijos de padres universitarios que asisten.

5.2.2. El peso de las culturas escolares: disposiciones y actitudes escolares

- Se prefiguran cuatro grupos de culturas escolares, que denominaremos, respectivamente, “adheridos”, “pasivos”, “traviesos” y “resistentes”.
- El grupo de los adheridos es, de largo, el más numeroso de la muestra (53,2%), y se caracteriza por una clara tendencia a mantener disposiciones pro-escolares y a rehuir conductas anti-normativas.
- El grupo de los pasivos (16,4%) si bien no presentan actitudes de indisciplina, tampoco muestran unas disposiciones marcadamente pro-escolares.
- El grupo de los traviesos (20,4%) comparten unas disposiciones bastante cercanas a la adhesión escolar, si bien tan sólo la mitad declaran esforzarse para sacar buenas notas. En cambio, sí parecen presentar una clara tendencia a mantener actitudes anti-normativas.
- El de los resistentes es el grupo menos numeroso de la muestra (10%), y se trata de un colectivo donde predominan las disposiciones anti-escolares y las conductas o actitudes anti-normativas.
- El paso de los centros con una elevada proporción de alumnos “adheridos” y “traviesos” a centros con una reducida presencia de estos colectivos comporta un efecto negativo significativo sobre el rendimiento de los alumnos (pérdida de 0,14 puntos).
- El perfil de capital instructivo de las poblaciones escolares acaba importando más que no el perfil de las culturas y subculturas escolares que se encuentran presentes.

En el territorio escolar se hace evidente la existencia de un amplio abanico de dilemas y disyuntivas, coordinadas de referencia alrededor de las cuales se posicionan los y las alumnas: la valoración de la utilidad de la institución escolar, la dedicación al estudio, el rendimiento académico, las expectativas académicas, la relación con el profesorado, la relación con el resto de compañeros, etc. Todas ellas plantean disyuntivas, incertidumbres, dilemas que chicos y chicas se ven obligados a afrontar: valorar la escolarización como una obligación sin sentido, o hacerlo como una garantía de promoción social; estar más o menos atento a las clases, invertir más o menos tiempo en estudiar; entender de una u otra manera que quiere decir el éxito (y el fracaso) académico; aspirar a cursar estudios postobligatorios y universitarios o no hacerlo; relacionarse con la autoridad docente con más o menos respeto y confianza; optar por unos u otros vínculos de amistad, y mantener unas u otras actitudes respecto a aquellos que quedan fuera; etc. Ciertamente, todos ellos no son dilemas aislados entre sí, con resoluciones totalmente independientes las unas de las otras. Sea como fuere, es la agregación de las maneras como chicos y chicas, individualmente, se disponen y actúan respecto estas coordinadas aquello que identifica las culturas y subculturas escolares del alumnado. En este apartado nos ocupamos del sentido y alcance de algunas de estas disposiciones y actitudes escolares.

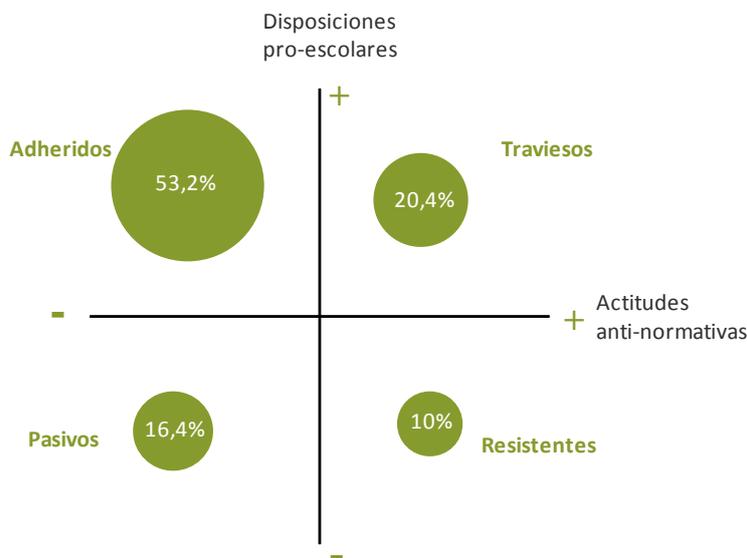
Fijamos, por lo tanto, la atención a un doble nivel. Por un lado, nos referimos a los valores que los alumnos comparten respecto de los sentidos y utilidades de la escolarización, a sus niveles de adhesión, proximidad y motivación respecto todo aquello que hay implicado en el proceso educativo. Es aquello que hemos designado como disposiciones escolares. Efectivamente, pueden ser muy diversas las maneras de aproximarse al estudio de las disposiciones escolares del alumnado, a sus causas y a las posibles consecuencias. En el marco de este programa, se han tratado de capturar toda una serie de disposiciones (hacia la escolarización, en general, y hacia materias concretas de estudio, en particular) a través del concepto de “moral del estudiante”. Bajo este epígrafe se pide al estudiante a propósito de sus visiones sobre el sentido y la utilidad de los contenidos aprendidos en la escuela, sobre su interés en el aprendizaje de estos contenidos, sobre el nivel de competencias que proporciona aquello aprendido, así como sobre la medida en que disfrutan del proceso de aprendizaje. Un segundo nivel de atención habría que fijarlo en las conductas y prácticas concretas que los alumnos desarrollan en el marco de los diferentes entornos normativos que estructuran el campo escolar. Hablaríamos aquí de actitudes escolares.

Una tipología de culturas escolares

Tiene poco sentido tratar de desenredar el mecanismo explicativo que tendría que conectar, de forma individual, cada una de las variables de cultura escolar consideradas con las probabilidades de mayor o menor rendimiento académico que traen asociadas. Por este motivo, optamos por elaborar un ejercicio tipológico que nos ofrezca un mapa más comprensivo de los diferentes patrones y grupos “culturales” que se dibujan y se diferencian entre los alumnos de la muestra. Finalmente, se trata de identificar grupos de alumnos con unas culturas escolares lo más similar posible a nivel interno, a la vez que lo más diferente posible entre sí (en relación a sus respuestas a los ítems de disposiciones y actitudes considerados). Desde este punto de vista, hay que advertir que los grupos resultantes no son totalmente homogéneos a

nivel interno, ni absolutamente heterogéneos entre ellos. Como resultado de este análisis se prefiguran cuatro grupos de culturas escolares, que denominaremos, respectivamente, “adheridos”, “pasivos”, “traviesos” y “resistentes”, y que, como iremos viendo, basan su conformación en el posicionamiento que ocupan entorno al cruce de las dos dimensiones de cultura escolar consideradas —disposiciones y actitudes— (gráfico 5.1).

Gráfico 5.1. Posicionamiento de los grupos culturales en el cruce de disposiciones/actitudes. Cataluña



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Panel de Familias e Infancia 2006 y 2008, CIIMU.

El grupo de los *adheridos* es, de largo, el más numeroso de la muestra (53,2%), y se caracteriza por una clara tendencia a mantener disposiciones pro-escolares y a rehuir conductas anti-normativas. En efecto, en esta agrupación son mayoría los alumnos que afirman preguntar al profesor cuando aparecen dudas sobre aquello explicado (100%), esforzarse para sacar buenas notas (93,6%), y creer que las cosas aprendidas en la escuela son útiles para el futuro (100%). Al mismo tiempo, se encuentran en clara minoría aquellos que afirman haberse saltado clases de forma injustificada en los últimos quince días (4%), haberse pegado con algún compañero a lo largo del curso (5%), y haber sido expulsado de clase a lo largo del curso (24%). Nos encontramos, pues, con un grupo los miembros del cual comparten muy mayoritariamente unas disposiciones y unas actitudes escolares que nos hablan de su afección a los diferentes valores (instrumentales y expresivos) y normatividades involucradas en el proceso de escolarización. En cuanto a su composición, se trata de un grupo marcadamente feminizado, y con una cierta sobrerrepresentación de alumnos con padres universitarios, y de alumnos con padre y/o madre autóctonos (tabla 5.2).

El grupo de los *pasivos* aglutinaría un 16,4% del total de alumnos de la muestra. Se trata de una agrupación los miembros de la cual, si bien no presentan actitudes de indisciplina, tampoco muestran unas disposiciones marcadamente pro-escolares. Efectivamente, su nivel de creencia en la utilidad de las enseñanzas escolares se encuentra bastante por debajo que el mostrado entre los “adheridos” y los “traviesos” (un 64,4%, contra un 100% y un 95,6%, respectivamente), mientras que la proporción

de alumnos de este grupo que afirman no preguntar dudas es idéntico al de los “resistentes” (ver más adelante). A la vez su tendencia a esforzarse para sacar buenas notas es notable (un 83% de los alumnos de este grupo afirman hacerlo), si bien significativamente por debajo de la mostrada por los “adheridos”. Sea como fuere, los integrantes de esta categoría se encuentran entre aquellos quiénes menos conductas disruptivas afirman mantener: tan sólo un 5,2% han faltado injustificadamente a clase durante los últimos 15 días; únicamente un 5,4% han pegado algún compañero a lo largo del curso; y un 20,9% han sido expulsados en este mismo periodo. En conclusión, si bien se trataría de un grupo los miembros del cual no presentan evidencias concretas de actitudes de indisciplina, no por eso dejan de compartir una cierta disposición de relativización respecto de los valores y sentidos de la escolarización. Muestran una ligera sobrerrepresentación los siguientes colectivos: las chicas, los capitales instructivos elevados, y los alumnos con padre y madre extranjeros.

Tabla 5.2. Perfil sociodemográfico de los grupos culturales identificados (porcentajes). Cataluña

Tipología de culturas escolares	Total	Sexo		Procedencia		Capital instructivo familiar	
		Chico	Chica	Padre y madre	Padre y/o madre	Padre y madre no	Padre y/o madre
Adheridos	53,2	41,8	62,0	51,8	56,6	47,3	53,9
Pasivos	16,4	14,3	18,0	16,3	17,0	17,9	16,4
Traviosos	20,4	29,8	13,3	21,0	18,2	25,0	19,7
Resistentes	10,0	14,2	6,8	10,8	8,2	9,8	10,0
Total	100	100	100	100	100	100	100

Fuente Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e Infancia* 2006 y 2008, CIIMU.

El grupo de los *traviosos* representa un 20,4% del total de alumnos de la muestra, y su perfil cultural es bastante más heterogéneo que el mostrado por los “adheridos”. En términos generales, los alumnos que lo integran comparten unas disposiciones bastante cercanas a la adhesión escolar (un 96,1% preguntan dudas en clase, y un 95,6% creen en la utilidad de las enseñanzas escolares), si bien tan sólo la mitad declaran esforzarse para sacar buenas notas. En cambio, sí parecen presentar una clara tendencia a mantener actitudes anti-normativas. En efecto, de los cuatro grupos identificados, es en éste donde encontramos los porcentajes más elevados de alumnos que afirman haber participado en peleas (56,7%) y haber sido expulsados de clase (91,2%) a lo largo del curso. En resumen, se trata de un colectivo de alumnos que, si bien presentan problemas más o menos puntuales de disciplina, no parecen cuestionar su creencia en los sentidos y valores de la escolarización. Es un grupo fuertemente masculinizado, y donde se encuentran ligeramente sobrerrepresentados los hijos de familias no universitarias, y los alumnos con padre y madre extranjeros.

El de los *resistentes* es el grupo menos numeroso de la muestra (10%), y, sobre el mapa tipológico que vamos dibujando, se encuentra en el extremo opuesto al de los “adheridos”. Es por lo tanto un colectivo donde predominan las disposiciones anti-escolares y las conductas o actitudes anti-normativas. En efecto, en esta agrupación se encuentran las proporciones más elevadas de alumnos que no preguntan dudas al profesorado (73,6%), no se esfuerzan para sacar buenas notas (81,2%) y menosprecian la utilidad de las enseñanzas escolares (57,8%). Correlativamente, se hace presente en este grupo una tendencia evidente al mantenimiento de comportamientos indicativos de problemas de disciplina. Es, junto con el de los “traviosos”, el grupo donde más elevados son los porcentajes de alumnos que afirman haber faltado injustificadamente

a clase durante los últimos 15 días (43,1%), haberse pegado con algún compañero (47%) y haber sido expulsado de clase durante el curso (88,3%). Nos encontramos, en definitiva, con un conjunto de alumnos con una tendencia evidente hacia la desafección escolar (en el terreno de las disposiciones y en el de las actitudes). En referencia a su composición, destacaríamos el perfil fuertemente masculinizado de este grupo, así como la ligera infracapitalización (peso relativo del alumnado con menor capital instructivo familiar).

El peso de los grupos culturales en juego

Una vez perfilados estos cuatro grupos, sustituimos las variables desagregadas de cultura escolar antes incluidas en el modelo por variables referentes a los diferentes colectivos identificados. Así, en el plan individual, observamos cómo, tomando como referencia la pertenencia al grupo de los “adheridos”, el hecho de pertenecer al resto de grupos identificados comporta un más que significativo decrecimiento en la predicción de valor de las notas medias de unos y otros alumnos (modelo 3 de la tabla 5.3), un decrecimiento que se acentúa a medida que la categoría de referencia va siendo comparada, sucesivamente, con el grupo de “pasivos” (los cuales obtienen una nota media 0,3 puntos inferior a la de los “adheridos”), con los “traviesos” (pérdida de 0,6 puntos) y, sobre todo, con los “resistentes” (pérdida de 0,8 puntos). Estos resultados permiten concluir que, efectivamente, más allá del sexo, el capital instructivo familiar y la procedencia de los alumnos (variables cuyos efectos se encuentra bajo control), las formas como estos encaran el proceso educativo, es decir, sus culturas escolares, tienen un impacto limpio en el acondicionamiento de su rendimiento académico, y que son particularmente aquellos alumnos que mantienen actitudes más anti-normativas (“traviesos” y “resistentes”) quienes acaban viendo más perjudicadas sus oportunidades de rendimiento.

Es a la vez interesante valorar el efecto sobre el rendimiento que puede llegar a atribuirse en la agregación a nivel de centro del peso de estos grupos subculturales. Esta visión nos la ofrecen los modelos 4, 5 y 6 de la tabla 5.3. Hemos optado para testar la incidencia de distintas agregaciones de grupos culturales, con el objetivo de diferenciar el posible efecto sobre el rendimiento atribuible al perfil de una u otra dimensión —disposiciones y actitudes— que distinguen estos mismos grupos. Por un lado se trabaja con tres categorías de centro establecidas en función del porcentaje de alumnos “adheridos” y “pasivos” que acogen (por lo tanto, estudiantes que comparten el mantenimiento de actitudes pro-normativas); por otro lado se categorizan los centros de acuerdo con la proporción de alumnos “adheridos” y “traviesos” que escolarizan (por lo tanto, estudiantes que comparten el mantenimiento de disposiciones pro-escolares).

Así, el modelo 4 evidencia la no significatividad del peso de la agregación a nivel de centro del porcentaje de alumnos “adheridos” y “pasivos”. En cambio, los datos del modelo 5 muestran como el paso de los centros con una elevada proporción de alumnos “adheridos” y “traviesos” a centros con una reducida presencia de estos colectivos sí comporta un efecto negativo significativo sobre el rendimiento de los alumnos (pérdida de 0,14 puntos). Hasta aquí todo parecería indicar que más que compartir centros con alumnos más o menos disruptivos (actitudes) aquello que

genera oportunidades desiguales de rendimiento es el hecho de compartir centros con alumnos más o menos motivados (disposiciones). Ahora bien, el impacto de esta variable de centro pierde su significatividad al ser incorporado en el análisis el peso de las variables de composición educativa trabajadas (modelo 6). En cuanto a estas últimas, continúa siendo relevante la repercusión de cambiar de un centro de perfil educativo alto a un centro de perfil educativo bajo (pérdida de 0,2 puntos). Eso sí, la incorporación de las variables de composición educativa no altera la significatividad y capacidad explicativa sobre el rendimiento atribuible al hecho individual de pertenecer a uno u otro grupo de cultura escolar.

En resumen, tratándose de evaluar la influencia de las características de las composiciones de los centros sobre el rendimiento de los alumnos que asisten, podría concluirse que el perfil de capital instructivo de sus poblaciones acaba importando más que no el perfil de las culturas y subculturas escolares que se encuentran presentes.

Tabla 5.3. Influencia de los factores de cultura escolar en la nota media^a. Catalunya

	Modelo nulo	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
Constante γ_{00}	2,194 (0,036)	1,932 (0,040)	1,743 (0,076)	2,279 (0,043)	2,366 (0,056)	2,364 (0,057)	2,461 (0,064)
Efectos a nivel individual							
Sexo		0,287*** (0,037)	0,081* (0,038)	0,128*** (0,036)	0,131*** (0,036)	0,128*** (0,036)	0,129*** (0,036)
Capital instructivo		0,395*** (0,034)	0,362*** (0,038)	0,356*** (0,038)	0,354*** (0,038)	0,355*** (0,037)	0,328*** (0,039)
Procedencia		-0,358*** (0,073)	-0,321*** (0,071)	-0,319*** (0,069)	-0,310*** (0,069)	-0,322*** (0,069)	-0,315*** (0,090)
Faltas injustificadas			-0,234*** (0,051)				
Pegar compañeros			-0,126** (0,048)				
Expulsión de clase			-0,393*** (0,039)				
Consultar dudas al profesor			0,237*** (0,043)				
Esfuerzo por sacar buenas notas			0,319*** (0,044)				
Creencia en la utilidad de las enseñanz			0,145** (0,055)				
Clúster grupo de iguales							
Pasivos (vs. Adheridos)				-0,261*** (0,048)	-0,260*** (0,048)	-0,251*** (0,048)	-0,251*** (0,048)
Traviosos (vs. adheridos)				-0,594*** (0,046)	-0,586*** (0,047)	-0,593*** (0,046)	-0,588*** (0,046)
Resistentes (vs. Adheridos)				-0,809*** (0,060)	-0,801*** (0,061)	-0,801*** (0,060)	-0,803*** (0,061)
Efectos a nivel de centros							
Composición adheridos + pasivos							
Concentración media (vs. elevada)					-0,148 (0,066)		
Concentración baja (vs. elevada)					-0,123 (0,066)		
Composición adheridos + traviosos							
Concentración baja (vs. elevada)						-0,113 (0,067)	-0,102 (0,065)
Concentración media (vs. elevada)						-0,143* (0,066)	-0,125 (0,064)
Composición por nivel de instrucción							
Nivel medio (vs. Nivel alto)							-0,119 (0,062)
Nivel bajo (vs. Nivel alto)							-0,197** (0,068)
Efectos aleatorios							
Varianza dentro de los centros	0,725 (0,023)	0,669 (0,021)	0,558 (0,018)	0,589 (0,019)	0,589 (0,019)	0,589 (0,019)	0,589 (0,019)
Varianza entre los centros	0,050 (0,013)	0,030 (0,009)	0,025 (0,008)	0,025 (0,008)	0,022 (0,007)	0,023 (0,008)	0,018 (0,007)
Prop. Varianza atribuida al centro (p)	6,4%						
Prop. var. Explicada dentro de los centros		4,3%	6,6%	6,6%	6,9%	6,8%	7,3%
Prop. var. Explicada entre los centros		40%	50%	50%	56%	54%	64%

Nota: a) Regresiones Multinivel: el peso de las variables de cultura escolar. Variable dependiente: nota media. Cataluña
 Nivel de significación: *** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e Infancia* 2006 y 2008, CIIMU.

5.2.3. El peso del clima escolar: percepciones sobre los niveles de indisciplina

- Ni las percepciones de los alumnos ni las visiones de los directores parecen mantener ninguna relación neta significativa con el rendimiento educativo de los alumnos.
- Los datos del PFI apuntan una cierta tendencia del profesorado a sobredimensionar los problemas de indisciplina de los centros; o planteado a la inversa, un tendencia del alumnado a infradimensionar estos mismos problemas.
- Existe una fuerte disonancia entre las visiones de los directores y los alumnos: casi 54% de alumnos creen que a la escuela se producen pocas campanas en centros donde el director opina que este es un problema serio.
- El 51% de estudiantes que minimizan la frecuencia de pequeños robos en escuelas donde el director afirma tratarse este de un problema frecuente.
- El 50,2% de alumnos que creen que los estudiantes acostumbran a hacer caso al profesorado en centros donde el director opina el contrario.
- En cuanto a los problemas de ruido y desorden en las clases son proporcionalmente más los alumnos que señalan la relevancia en centros donde el director la relativiza (62,6%), que no los alumnos que minimizan el problema en centros donde el director lo maximiza (31,3%).

Hemos considerado interesante testar el peso que diferentes variables de percepción relacionadas con los climas disciplinarios a los centros pueden llegar a tener sobre las oportunidades de rendimiento educativo de sus alumnos. Para el desarrollo de este ejercicio, tomamos como base dos de las fuentes de información provistas por el PFI: la encuesta a los alumnos y la encuesta a los directores de los centros participantes en el Panel. Un ejercicio de contraste entre, por un lado, el efecto que pueda tener sobre el rendimiento aquello que el alumnado opina sobre el clima disciplinario, y por otro lado, el efecto atribuible a aquello que opinan los directores, efectivamente, podría basarse en la tesis de Stringfield (1994), según la cual las valoraciones que hacen los alumnos sobre los climas escolares acostumbran a ser más fiables que las propias del director (y también de los docentes). Según este autor, mientras que las valoraciones de estos últimos suelen encontrarse influidas por el estatus socioeconómico de los estudiantes a los que se dirigen, las percepciones de los mismos estudiantes sobre el resto de alumnos suelen encontrarse menos condicionadas por este factor, hecho que tendría que aproximarlas a un diagnóstico más realista.

Las percepciones de los alumnos: el plano individual

En cuanto a las percepciones de los alumnos, nos fijamos en las respuestas que estos aportan al ser preguntados sobre la frecuencia con qué en clase se producen las siguientes situaciones: los alumnos se saltan clases de forma injustificada, los alumnos fuman en el patio, los alumnos fuman porros al patio, los alumnos no hacen caso al profesorado, a las clases hay ruido y desorden, se producen pequeños robos. Y aun así,

ya en el nivel individual, y al encontrarse bajo control el efecto de las variables estructurales consideradas, ninguno de ellas aparece como variable explicativa significativa del rendimiento académico de los alumnos (modelo 2 de la tabla 5.4). Este hecho toma sentido en la realización de un ejercicio tipológico al estilo del planteado en el apartado anterior (culturas escolares), al tiempo que limita la conveniencia de plantear la agregación de los valores correspondientes al nivel de centro, cosa que no haría sino arrastrar y amplificar las limitaciones de unos valores individuales ya de por sí difíciles de explicar.

Las percepciones de los directores: el plano del centro

En cuanto a las percepciones de los directores sobre el clima disciplinario de los centros, paramos atención a las respuestas que estos proporcionan en relación a dos ámbitos de opinión. En primer lugar, seleccionamos aquellas preguntas que el cuestionario les propone con el propósito de identificar la mayor o menor presencia en el centro de los siguientes problemas de indisciplina: absentismo, peleas o agresiones entre estudiantes, pequeños robos, vandalismo contra las instalaciones del centro, consumo de tabaco dentro del recinto escolar, consumo de alcohol dentro del recinto escolar, consumo de drogas dentro del recinto escolar, insultos o amenazas al profesorado o personal del centro, agresiones físicas al profesorado o personal del centro. Pues bien, según se observa en el modelo 3 de la tabla 5.4, al encontrarse bajo control las características individuales estructurales consideradas, ninguno de estas variables de percepción se presenta como factor explicativo significativo del rendimiento académico de los alumnos.

En segundo lugar, consideramos la medida en que los directores afirman que el aprendizaje de los alumnos se encuentra entorpecido por los siguientes factores: carencia de respeto del alumnado hacia el profesorado, poca motivación del alumnado para seguir estudiando, consumo de drogas o alcohol por parte del alumnado, carencia de disciplina (modelo 4 de la tabla 5.4). En este caso, al controlarse por el efecto de las variables individuales estructurales, aparece como significativa una de las cuatro variables de percepción del clima consideradas: la importancia de la carencia de motivación del alumnado como factor que obstaculiza el aprendizaje. Cuanto más afirma el director tratarse este de un problema serio en su centro, más perjudicado aparece el rendimiento académico de sus alumnos (pérdida media de 0,11 puntos en la nota media). La relación causa (carencia de motivación percibida) efecto (reducción del rendimiento) que parecería apuntar este dato no dejaría de plantear dudas; ciertamente, se trata este de un argumento típicamente esgrimido por parte de profesores y directores como justificación, a posteriori, de los malos resultados que obtienen sus alumnos, un lugar común que hace recaer estos malos resultados en la supuesta carencia de esfuerzo de su alumnado. Sea como fuere, este factor pierde su significatividad al ser incorporada en el análisis (modelo 5 de la tabla 5.4) la variable relativa a la composición educativa de los centros.

Tabla 5.4. Influencia de los factores de clima escolar en la nota media^a. Cataluña

	Modelo nulo	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
Constante γ_{00}	2,194 (0,036)	1,932 (0,040)	2,290 (0,097)	1,821 (0,292)	1,891 (0,158)	1,904 (0,154)	1,906 (0,227)
Efectos a nivel individual							
Sexo		0,287*** (0,037)	0,273*** (0,038)	0,300*** (0,039)	0,297*** (0,039)	0,297*** (0,039)	0,320*** (0,053)
Capital instructivo		0,395*** (0,034)	0,402*** (0,040)	0,398*** (0,043)	0,381*** (0,043)	0,363*** (0,043)	0,310*** (0,059)
Procedencia		-0,358*** (0,073)	-0,368*** (0,075)	-0,347*** (0,080)	-0,317*** (0,078)	-0,319*** (0,077)	-0,284** (0,106)
Percepción alumnos climas (sobre indisciplina alumnos)							
Alumnos faltan a clase			-0,038 (0,028)				
Alumnos fuman			-0,035 (0,022)				
Alumnos fuman porros			-0,004 (0,025)				
Alumnos no hacen caso en clase			-0,021 (0,030)				
Ruido y desorden en clase			-0,029 (0,027)				
Hay pequeños robos			-0,023 (0,026)				
Efectos a nivel de centros							
Percepción directores climas (sobre indisciplina alumnos)							
Absentismo				-0,037 (0,068)			
Peleas entre compañeros				-0,115 (0,088)			
Pequeños robos				0,142 (0,096)			
Vandalismo instalaciones				0,029 (0,076)			
Consumo tabaco				0,048 (0,071)			
Consumo alcohol				0,031 (0,244)			
Consumo drogas				-0,015 (0,095)			
Insultos o amenazas al profesorado				-0,018 (0,072)			
Agresiones físicas al profesorado				redund.			
Percepción directores climas (sobre indisciplina alumnos)							
Falta de respeto al profesorado					0,055 (0,069)	0,067 (0,068)	
Poca motivación por estudiar					-0,111* (0,048)	-0,056 (0,059)	
Consumo drogas o alcohol					0,097 (0,066)	0,063 (0,066)	
Falta de disciplina					0,032 (0,065)	0,013 (0,064)	
Percepción directores climas (sobre el profesorado)							
Trabaja con motivación							0,011 (0,143)
Trabaja con entusiasmo							redund.
Orgulloso de la escuela							0,219 (0,154)
Cooperativo con la dirección							-0,131 (0,186)
Capacidad de trabajo en equipo							0,002 (0,143)
Expectativas respecto el alumnado							-0,15 (0,092)

Tabla 5.4 (continuación). Influencia de los factores de clima escolar en la nota media^a. Cataluña

	Modelo nulo	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
Composición por nivel de instrucción							
Nivel medio (vs. Nivel alto)						-0,100 (0,090)	
Nivel bajo (vs. Nivel alto)						-0,204* (0,094)	
Efectos aleatorios							
Varianza dentro de los centros	0,725 (0,023)	0,669 (0,021)	0,657 (0,021)	0,66 (0,022)	0,659 (0,022)	0,659 (0,022)	0,646 (0,030)
Varianza entre centros	0,050 (0,013)	0,030 (0,009)	0,032 (0,010)	0,027 (0,010)	0,025 (0,010)	0,022 (0,009)	0,042 (0,017)
Prop. varianza atribuida al centro (p)	6,4%						
Prop. var. Explicada dentro de los centros		4,3%	6,1%	6,5%	6,7%	6,9%	5,4%
Prop. var. Explicada entre los centros		40%	36%	46%	50%	56%	16%

Nota: a) Regresiones Multinivel: el peso de las variables de clima escolar. Variable dependiente: Nota media. Cataluña.

Nivel de significación: *** p ≤ 0,001, ** p ≤ 0,01, * p ≤ 0,05.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Panel de Familias e Infancia 2006 y 2008, CIIMU.

Límites y disonancias entre las percepciones de los alumnos y las de los directores

En definitiva, ni las percepciones de los alumnos (trabajadas en el plan individual) ni las visiones de los directores (tratadas como variable de centro) parecen mantener ninguna relación neta significativa con el rendimiento educativo de los alumnos. Y en cambio hemos comprobado en el punto 5.2.2 como el hecho individual de pertenecer a unos u otros grupos culturales (“adheridos”, “traviesos”, “pasivos” y “resistentes”), grupos que se categorizan de acuerdo con las disposiciones y actitudes que mantienen, sí presentan un efecto neto sobre el rendimiento. Esta constatación parecería reforzar la sospecha que el carácter perceptivo-interpretativo de las variables de clima disciplinario las hace poco adecuadas como factores verdaderamente descriptivos de la realidad y, por lo tanto, potencialmente explicativos de los resultados escolares; tanto nos referimos a las percepciones de los directores como las percepciones del alumnado.

Los datos del PFI apuntan una cierta tendencia del profesorado a sobredimensionar los problemas de indisciplina de los centros; o planteado a la inversa, un tendencia del alumnado a infradimensionar estos mismos problemas. Así, proporcionalmente acostumbran a ser más los alumnos que niegan la existencia de estos problemas en centros donde el director afirma la existencia, que el porcentaje de alumnos que afirman la existencia en centros donde el director relativiza la presencia. Destaca, por ejemplo, el casi 54% de alumnos que creen que en la escuela se producen pocas campanas en centros donde el director opina que este es un problema serio; el 51% de estudiantes que minimizan la frecuencia de pequeños robos en escuelas donde el director afirma tratarse este de un problema frecuente; o el 50,2% de alumnos que creen que los estudiantes acostumbran a hacer caso al profesorado en centros donde el director opina lo contrario. Esta tendencia se rompe al someterse a consideración los problemas de ruido y desorden en las clases: en este caso son proporcionalmente más los alumnos que señalan la relevancia en centros donde el director la relativiza (62,6%), que no los alumnos que minimizan el problema en centros donde el director lo maximiza (31,3%). Sea como fuere, se hace evidente que las opiniones de directores y alumnos alrededor de las mismas variables relativas al clima disciplinario de los centros son bastante disonantes, motivo que, probablemente, se encuentre en la base

de su carencia de solidez como factores explicativos de unos u otros fenómenos (entre ellos, el rendimiento académico).

Las percepciones de los directores: la “moral” del profesorado

Nos movemos en el terreno de las percepciones de los directores alrededor de un aspecto que, no por exceder el foco del elemento disciplinario, deja de relacionarse con sus visiones sobre el clima (en este caso, institucional) de los centros. Así, el modelo 6 de la tabla 5.4 incorpora como variables independientes el sentido de las respuestas que los directores encuestados proporcionan en relación a los cinco ítems antes mencionados, y añade un último relativo a la percepción de los directores sobre las expectativas que el profesorado deposita en sus alumnos. Los datos muestran claramente la carencia de significatividad de las seis variables cuando se extrae el efecto de las variables estructurales de nivel individual (tabla 5.4), y que, de hecho, hace innecesario invertir esfuerzos en la posible construcción de medidas sintéticas basadas en estas mismas variables. En esta ocasión, la carencia de consistencia de estas variables muy probablemente tenga que ver, no tan sólo con los posibles sesgos interpretativos en que se sustenta la información, sino también, y en el supuesto de que estos sesgos no fueran suficientemente relevantes, en la habitual carencia de relación neta entre aquellas realidades de proceso (actitudes y estrategias docentes, en el plan pedagógico y organizativo) y el rendimiento académico.

5.3. La formación de los grupos culturales

- Los chicos tienen 3 veces más probabilidades de ubicarse en los grupos de los “traviosos” y de los “resistentes” que no las chicas.
- Los hijos e hijas de familias no universitarias tienen prácticamente 1,5 veces más probabilidades de ubicarse en el grupo de “resistentes” que no los hijos e hijas de familias universitarias.
- Los alumnos con padre y madre nacidos en el extranjero tienen 1,7 veces más probabilidades de encontrarse ubicados en el grupo de los “traviosos” que no los alumnos con padre y/o madre autóctonos.
- Los alumnos con amigos que no se ayudan a hacer los deberes tienen 2,3 veces más probabilidades que los alumnos con amigos que sí lo hacen de ubicarse en el grupo de los “resistentes”.
- Los alumnos con una mayoría de amigos que piensan que no es importante sacar buenas notas tienen 2,4 veces más probabilidades de encontrarse ubicados entre los “resistentes” que no aquellos que tienen una mayoría de amigos que sí lo consideran importante.
- Más allá de las características estructurales de los alumnos y de las disposiciones escolares de sus amigos, los contextos escolares infracapitalizados, en base a estos resultados, tienden a incrementar las probabilidades que los alumnos se ubiquen en el grupo de los “traviosos”. Concretamente, los alumnos escolarizados en centros con menor presencia de

familias universitarias (menos de un 20%) tienen 1,5 veces más probabilidades que los alumnos escolarizados en centros con mayor densidad de familias universitarias (más de un 40%) de ubicarse en el grupo de los “traviesos”, en contraste con el grupo de los “adheridos”.

En el apartado 5.2 ha quedado patente el peso de las culturas escolares —tanto a nivel individual como a nivel de centro— sobre el rendimiento académico de los alumnos. En este último apartado hacemos un giro analítico y situamos las culturas escolares como variable dependiente, con el objetivo de discernir cuáles son los principales factores estructurales y escolares que permiten explicar el posicionamiento del alumnado en unas u otras subculturas escolares. Dejamos de banda, pues, los análisis alrededor del rendimiento académico para focalizar la atención en aquellos factores explicativos del rendimiento que a lo largo del capítulo se han ido mostrando como más trascendentes: las culturas escolares. Lógicamente, teniendo en cuenta su complejidad, tanto el dispositivo metodológico como el alcance del capítulo no nos permiten abordar de forma precisa y exhaustiva este objeto de estudio. Aún así, a pesar de sus limitaciones, hemos considerado pertinente elaborar los análisis estadísticos que se presentan a continuación, dado que, a nuestro entender, permiten complementar la mirada que a lo largo del capítulo hemos ido trazando alrededor de los climas y las culturas escolares.

Para realizar este ejercicio, hemos situado como variable dependiente la tipología de culturas escolares expuesta en el segundo apartado (la clasificación de los alumnos en cuatro grupos: los “adheridos”, los “pasivos”, los “traviesos” y los “resistentes”). Los resultados que se presentan a la tabla 5.5 señalan las diferencias en las razones de probabilidad (*odd ratio*) que tienen los diferentes alumnos de ubicarse en uno u otro perfil de la tipología en función de diferentes variables explicativas, tanto a nivel individual como referentes al grupo de iguales o al centro escolar. En el nivel individual, se han incorporado las tres variables estructurales empleadas en los análisis precedentes: sexo, capital instructivo de los padres y procedencia de los padres. En un segundo nivel, se han incorporado dos variables referentes a las disposiciones escolares de los amigos de la escuela: si se ayudan a hacer los deberes y si piensan que es importante sacar buenas notas. En un tercer nivel, se ha incorporado al análisis la variable en lo referente a la composición social del centro: concretamente, a la densidad de familias universitarias que se escolarizan. En cuanto al peso de las variables estructurales a nivel individual, observamos que tanto el sexo como el capital instructivo y la procedencia de los padres tienen un peso explicativo estadísticamente significativo para el caso de alguno de los dos grupos de alumnos que presentan unas conductas escolares más anti-normativas —“traviesos” y “resistentes”—, en relación al grupo mayoritario —“adheridos”. En cambio, para el caso de los alumnos *pasivos*, estas variables estructurales no ejercen una influencia estadísticamente significativa, en comparación, nuevamente, con los alumnos ubicados en el grupo de los *adheridos*. Cómo se desprende de los valores de las razones de probabilidad, de las tres variables estructurales es el sexo la que presenta una mayor capacidad explicativa: concretamente, los chicos tienen 3 veces más probabilidades de ubicarse en los grupos de los “traviesos” (*odd ratio*=3,290) y de los “resistentes” (*odd ratio*=2,967) que no las chicas (en contraste con el grupo de los “adheridos”), estando bajo control la

incidencia del resto de variables. Así pues, en base a estos datos, el sexo se situaría como un factor explicativo de primer orden en relación al eje de las conductas anti-normativas, mientras que no ejercería una incidencia significativa en el eje de las disposiciones pro-escolares –al menos, en cuanto a las diferencias entre los dos grupos con posiciones contrastadas en este eje: “pasivos” y “adheridos”.

Tabla 5.5. Factores incidentes en la pertenencia a los grupos culturales^a. Cataluña

	Pasivos			Traviesos			Resistentes		
	Odds ratio	Intervalo de confianza (95%)	Probabilidad Asociada	Odds ratio	Intervalo de confianza (95%)	Probabilidad Asociada	Odds ratio	Intervalo de confianza (95%)	Probabilidad Asociada
VARIABLES INDIVIDUALES									
Sexo									
Chico	1,216	0,940-1,574	0,136	3,290	2,572-4,209	0,000	2,967	2,147-4,100	0,000
Chica	Ref.			Ref.			Ref.		
Capital instructivo									
Padres no universitarios	1,026	0,781-1,347	0,856	1,181	0,902-1,546	0,227	1,439	1,009-2,052	0,044
Padre y/o madre no universitario	Ref.			Ref.			Ref.		
Procedencia									
Padre y madre extranjeros	1,308	0,818-2,092	0,263	1,664	1,077-2,570	0,022	1,176	0,633-2,185	0,607
Padre y/o madre autóctonos	Ref.			Ref.			Ref.		
VARIABLES REFERIDAS A LOS AMIGOS									
Se ayudan a hacer los deberes									
No	1,402	1,050-1,871	0,022	1,546	1,181-2,024	0,002	2,326	1,672-3,237	0,000
Sí	Ref.			Ref.			Ref.		
Piensen que es importante sacar buenas notas									
No	1,612	1,144-2,272	0,006	1,308	0,929-1,841	1,124	2,430	1,664-3,549	0,000
Sí	Ref.			Ref.			Ref.		
VARIABLES DEL CENTRO									
Composición capital instructivo									
- 20% padres universitarios	1,110	0,784-1,572	0,556	1,464	1,060-2,023	0,021	0,935	0,606-1,441	0,760
20% - 40% padres universitarios	1,195	0,895-1,597	0,226	1,011	0,756-1,353	0,939	0,976	0,676-1,409	0,896
+ 40% padres universitarios	Ref.			Ref.			Ref.		

Nota: Regresiones logísticas multinomiales. a) Regresiones logísticas multinomiales. a) Categoría de referencia de la variable dependiente: *Adheridos*.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e Infancia* 2006 y 2008, CIIMU.

En relación al capital instructivo familiar, su incidencia es estadísticamente significativa sólo en el caso del grupo de los alumnos “resistentes”: los hijos e hijas de familias no universitarias tienen prácticamente 1,5 veces más probabilidades de ubicarse en este grupo que no los hijos e hijas de familias universitarias (en contraste con el grupo de los “adheridos”). En cambio, la incidencia de la procedencia se sitúa en el grupo de los “traviesos”: los alumnos con padre y madre nacidos en el extranjero tienen 1,7 veces más probabilidades de encontrarse ubicados en este grupo que no los alumnos con padre y/o madre autóctonos (en contraste, nuevamente, con el grupo de los “adheridos”). La procedencia de los padres explica una parte de las diferencias en las probabilidades de ubicarse en el grupo que contrasta con el grupo de los “adheridos” por unas mayores conductas anti-normativas, mientras que el capital instructivo de los padres explica una parte de las diferencias en las probabilidades que los alumnos se ubiquen en el grupo que contrasta con los adheridos en los dos ejes: es decir, por unas menores disposiciones pro-escolares y por unas mayores conductas anti-normativas.

La incidencia de las dos variables referentes a las disposiciones escolares de los amigos presenta unos valores bastante similares para los grupos de los “pasivos” y los “resistentes”. Concretamente, los alumnos con amigos que no se ayudan a hacer los deberes entre ellos, con el resto de variables bajo control, tienen 1,4 veces más

probabilidades que los alumnos con un grupo de iguales que sí se ayudan a hacer los deberes de ubicarse en el grupo de los “pasivos” (en contraste con el grupo de los “adheridos”). Una probabilidad similar de ubicarse en este grupo tienen los alumnos con unos amigos que —mayoritariamente— no creen que sea importante sacar buenas notas; concretamente 1,6 veces más que aquellos alumnos los amigos de los cuales sí lo consideran importante. Si fijamos la atención en el otro grupo que se sitúa en la parte baja del eje de las disposiciones pro-escolares —es decir, los “resistentes”—, observamos que los valores de las razones de probabilidad nuevamente son similares para las dos variables, pero en este caso son sensiblemente superiores que los del grupo de los “pasivos”. Concretamente, los alumnos con amigos que no se ayudan a hacer los deberes tienen 2,3 veces más probabilidades que los alumnos con amigos que sí lo hacen de ubicarse en el grupo de los “resistentes”. Por su parte, los alumnos con una mayoría de amigos que piensan que no es importante sacar buenas notas tienen 2,4 veces más probabilidades de encontrarse ubicados entre los “resistentes” que no aquellos que tienen una mayoría de amigos que sí lo consideran importante.

En cuanto al grupo de los “traviesos”, sólo el hecho de ayudarse a hacer los deberes con los amigos tiene una incidencia estadísticamente significativa: los alumnos con un grupo de iguales que no coopera en la elaboración de los deberes tiene 1,5 veces más probabilidades de situarse en el grupo de los “traviesos” que los alumnos que disponen de este apoyo entre su núcleo de amigos más cercano (en contraste con el grupo de los “adheridos”). El hecho que una mayoría de los amigos consideren importante obtener buenas notas no tiene, en este caso, una incidencia significativa. Sintetizando, las dos variables referentes a las disposiciones escolares de los amigos integradas en el análisis, a pesar de influir en las probabilidades de encontrarse ubicado en los tres grupos —“pasivos”, “traviesos” y “resistentes”— en comparación a las probabilidades de encontrarse ubicado en la categoría de referencia, tienen una incidencia especialmente destacable en el caso de los alumnos “resistentes”. Conviene tener presente, como también apuntábamos en el apartado 5.2 en relación a las disposiciones y conductas individuales de los alumnos, que estas variables —y las razones de ventaja que se encuentran asociadas— no tienen que ser interpretadas de forma literal, sino como indicadores que miran de aproximarse a algunas de las dimensiones que, de forma conjunta, configuran las disposiciones y actitudes mayoritarias en el seno de los grupos de iguales de los alumnos hacia la institución escolar.

En relación al tercero y último nivel de análisis, las variables de centro, la composición social de los centros educativos se muestra estadísticamente significativa (controladas por el resto de variables) en el caso de los alumnos “traviesos”. Concretamente, los alumnos escolarizados en centros con menor presencia de familias universitarias (menos de un 20%) tienen 1,5 veces más probabilidades que los alumnos escolarizados en centros con mayor densidad de familias universitarias (más de un 40%) de ubicarse en el grupo de los “traviesos”, en contraste con el grupo de los “adheridos”. Así pues, más allá de las características estructurales de los alumnos y de las disposiciones escolares de sus amigos, los contextos escolares infracapitalizados, en base a estos resultados, tienden a incrementar las probabilidades que los alumnos se ubiquen en el grupo de los “traviesos”.

5.4. Conclusiones y recomendaciones

Nos hemos ocupado en este capítulo de evaluar el sentido y las potencialidades atribuibles al uso de los conceptos de clima escolar y culturas escolares, situándolas, según el caso, en el papel de variables independientes y dependientes, y de nivel individual y de centro, y siempre tomando los datos del PFI como principal fuente de información. Ya en la introducción teórica, y apoyándonos en las conclusiones de varios estudios e investigaciones, avanzábamos toda una serie de cautelas a nuestro entender necesarias a la hora de trabajar con las variables de clima escolar; unas cautelas que tienen que ver con el doble sesgo que acostumbran a tener las medidas que habitualmente operativizan el concepto: sesgo sustantivo (focalización en la problemática de la indisciplina) y sesgo metodológico (naturaleza perceptiva-interpretativa de la información de base).

A pesar de las advertencias formuladas alrededor de la utilización de estas variables —percepciones de alumnos y directores referentes al clima escolar de los centros—, hemos testado el efecto que algunas de ellas podían tener sobre las oportunidades de rendimiento académico del alumnado. En este punto, podríamos decir, los intentos han resultado infructuosos. **Ni las percepciones de los alumnos sobre el clima disciplinario (trabajadas a nivel individual), ni tampoco las de los directores (trabajadas al nivel de centro) se muestran significativas en este sentido.** Como tampoco lo son aquellas variables que recogen las percepciones de los directores a propósito de las disposiciones —nivel de motivación, entusiasmo, orgullo profesional, capacidad cooperativa, etc.— de sus cuerpos docentes (“moral del profesorado”). Esta retahíla de resultados no haría sino reforzar la sospecha que los diferentes constructos de clima escolar que comparten alumnos y directores acaban siendo poco adecuados como variables descriptivas de la realidad y, en consecuencia, explicativas de los resultados escolares. De hecho, y en referencia a las visiones sobre el clima disciplinario de los centros, **hemos podido evidenciar la presencia de un alto grado de disonancia entre las opiniones de directores y alumnos en relación al diagnóstico que hacen de la mayor o menor presencia a los centros de determinados problemas de indisciplina.** Más concretamente, apuntábamos la tendencia del profesorado a sobredimensionar la existencia, o bien del alumnado a menospreciar la frecuencia.

En cambio, la conceptualización de las culturas escolares, según ha sido aquí operada, permite superar en buena medida las limitaciones de los sesgos atribuidos a las variables de percepción sobre los climas escolares. Así, cuando se hace referencia a las subculturas de los alumnos se toman en consideración los diferentes conjuntos de disposiciones y actitudes que unos y otros colectivos mantienen en relación a la escolarización, no tan sólo aquellas prácticas de mayor o menor indisciplina; a la vez, la información en que se basan sus medidas parte de aquello que piensan y hacen los alumnos, no de aquello que piensan que piensan y hacen otros alumnos. Esta naturaleza no medida de los datos referentes a la cultura escolar hace que su manipulación y la explicación de sus relaciones con otras variables dependientes (por ejemplo, el rendimiento), cuando estas relaciones son significativas, acabe teniendo más sentido y consistencia. Idealmente, sería conveniente disponer de medidas directas y agregables relativas también a las culturas del profesorado. A la práctica, la investigación educativa se ha acercado a las disposiciones y actitudes del profesorado

también a través de las percepciones de terceras personas, en este caso de las direcciones de los centros, medidas que entonces pasan a ser interpretadas en clave de clima institucional de los centros.

Sea como fuere, **hemos podido constatar como las variables de culturas escolares del alumnado funcionan y demuestran una capacidad explicativa significativa sobre los resultados académicos de los estudiantes.** Así, el hecho individual de pertenecer a uno u otro grupo de cultura escolar (“adheridos”, “traviesos”, “pasivos” y “resistentes”) tiene incidencia en este sentido, incluso cuando se controlan los efectos de las variables estructurales individuales y de centro seleccionadas. En otras palabras, más allá del sexo, el capital instructivo familiar y la procedencia de los alumnos, **las formas en cómo estos encaran el proceso educativo (sus culturas escolares) tienen un impacto neto sobre su rendimiento académico.** Y si bien la composición escolar, perfilada en función del nivel de concentración de unos y otros grupos culturales, pierde su significatividad como variable de centro al ser incorporada en el análisis la composición “educativa” de la escuela, al nivel individual continúa no siendo indiferente el tipo de disposiciones y actitudes —más o menos pro-escolares, más o menos anti-normativas— mantenidas por los alumnos.

Ha sido la trascendencia de esta variable de agrupación de los grupos escolares, su capacidad explicativa de los resultados escolares, aquello que nos ha traído a extender el análisis en el intento de explicación de las probabilidades que unos y otros alumnos acaben formando parte de estos grupos diferentes. También en este punto las variables individuales estructurales muestran su consistencia en la explicación: **los chicos tienen bastante más probabilidades que las chicas de pertenecer a los grupos de “traviesos” y “resistentes”; los hijos de padres no universitarios de pertenecer a los “resistentes”; y los alumnos de origen extranjero de formar parte de los “traviesos”.** También las características y tipos de vinculaciones con los respectivos grupos de iguales hacen incidencia en esto : **el hecho de compartir con los amigos determinadas disposiciones y prácticas contribuye a alejar los estudiantes de aquellos grupos la pertenencia a los cuales acaba repercutiendo negativamente sobre el rendimiento.** Finalmente, también el perfil de la composición “educativa” del centro acaba incidiendo, en particular provocando que **los alumnos asistentes en centros con un perfil más bajo de capital instructivo tengan más probabilidad de caer en el posicionamiento de los “traviesos”.**

A lo largo de todo este recorrido, en ninguno de los modelos explicativos presentados, han llegado a perder ni significatividad ni poder explicativo variables como el sexo, el capital instructivo familiar y la procedencia (nivel individual), o la composición “educativa” de las escuelas (nivel de centro). Los párrafos que siguen, el contenido del cual habría que leer en clave propositiva, encuentran su principal base de justificación en la trascendencia de este último factor explicativo.

Efectivamente, en el terreno de la información y la sensibilización, habría que insistir y difundir el mensaje que **la composición social de los centros tiene un efecto prácticamente insignificante en cuanto al acondicionamiento de las oportunidades de promoción y éxito educativos de los hijos de aquellas familias con un mayor nivel formativo.** La investigación no deja de demostrar que el impacto de la composición escolar —sobre el rendimiento, así como sobre las disposiciones y actitudes del alumnado— (composición socioeconómica o “étnica”) es, en este sentido,

marcadamente asimétrico: tiene implicaciones para el alumnado más desfavorecido, mientras que la afectación de aquel otro con mayor capital instructivo familiar acostumbra a ser nulo. Desde este mismo punto de vista, en segundo lugar, convendría remarcar que **son los hijos de familias en posiciones sociales más vulnerables aquellos quienes tienen mayores probabilidades de verse afectados por los efectos de la composición escolar, negativamente cuando asisten a centros con una elevada concentración de alumnado desfavorecido, positivamente cuando se escolarizan en escuelas de perfil social más heterogéneo.** Esta tarea de información y sensibilización a unas y otras familias —tarea de efectos, somos conscientes, siempre limitados— tendría que partir de los fundamentos de la investigación (transferencia de conocimiento), y realizarse con el respaldo de la administración educativa y de aquella iniciativa privada comprometida con la cohesión social y con capacidad para generar opinión.

Por todo ello, creemos fundamentada **la apuesta por aquel conjunto de políticas, específicas o generalistas, que tienen por objetivo la escolarización equilibrada de los diferentes perfiles de alumnos en los diferentes centros educativos, tanto públicos como concertados.** Hablamos de intervenciones de carácter más específico para referirnos a aquellas acciones que acaban afectando aquel alumnado con una situación socioeducativa más vulnerable. Entre ellas destacaríamos, en primer lugar, **el incremento del número de reserva de plazas para alumnado con necesidades educativas específicas, particularmente en la ESO,** actuación que necesariamente tiene que venir acompañada de un **trabajo de acompañamiento de las familias recién llegadas o con hijos reagrupados previamente y durante el proceso de preinscripción,** así como del incremento de las ayudas para el transporte escolar y comedor. En segundo lugar, habría que apostar por las **políticas de reducción de ratios a las escuelas de infantil-primaria y en la secundaria,** políticas que, si bien pueden llegar a resultar impopulares a los ojos de algunos centros y familias, sí permiten abrir el margen de opciones para una distribución más equitativa de la “matrícula viva” (alumnado que se incorpora en los centros una vez iniciado el curso escolar). En vistas al objetivo “ideal” de la escolarización equilibrada, estas líneas de actuación focalizada tendrían que desplegarse prioritariamente en aquellos distritos o barrios con una población escolar menos desfavorecida, particularmente en aquellas zonas más cercanas a otros barrios con población en edad escolar socialmente más vulnerable.

A la vez, **convendría dar mayor relevancia a aquellos mecanismos de redistribución de la diversidad de carácter no focalizado.** Nos referimos ahora a aquellas políticas que afectan al conjunto del alumnado, con independencia de su perfil social o de procedencia. En este capítulo, remarcaríamos la importancia de extender las oficinas municipales de escolarización, y de potenciar su rol como agentes clave a la hora de informar y preinscribirse el alumnado en los diferentes centros públicos y concertados de los municipios. Idealmente, estas oficinas tendrían que encargarse de la centralización de los trámites de preinscripción, los cuales en la gran mayoría de los casos están actualmente siendo asumidos por las escuelas que conforman las correspondientes primeras opciones de las familias. Junto a este mecanismo, sería oportuno continuar haciendo del actual sistema de asignación de escuelas de proximidad el eje vertebrador del sistema de baremos de las solicitudes.

Desde este punto de vista, conviene mantenerse firme en esta apuesta, revisando el sistema de asignaciones como forma de asegurar que el conjunto de familias disponen de unos conjuntos de centros de proximidad bastante variados y equiparables entre ellos.

Obviamente, las conclusiones obtenidas en este capítulo no tan sólo justifican la necesaria apuesta por la lucha contra la segregación escolar. Es mucho aquello que **los mismos centros, a través de sus políticas organizativas y proyectos pedagógicos, pueden conseguir en relación con el objetivo de incrementar las disposiciones y actitudes pro-escolares de sus alumnos y, de paso, sus resultados escolares, haciendo a la vez que estos sean lo menos desiguales posibles.** Que la investigación cuantitativa no siempre sea capaz de identificar adecuadamente los mecanismos institucionales a través de los cuales se avanza eficazmente en este camino no implica necesariamente que estos no existan. De hecho, según creemos haber demostrado en este capítulo, existe todo un abanico de articulaciones y procesos internos en los centros –capacidad de trabajo en equipo por parte del profesorado, proximidad alumnos-profesores, orientación más o menos instrumental de la acción docente, capacidad y estrategias de atención a las necesidades individuales por parte del centro, incentivos al desarrollo profesional, etc.– difícilmente capturables mediante las herramientas de obtención de información habitualmente utilizadas en estudios de naturaleza exclusivamente cuantitativa. En resumen, conviene insistir en la conveniencia de acompañar la aproximación cuantitativa en los factores de centro con estudios cualitativos susceptibles de desenredar aquello relevante que acontece tras las puertas de la escuela. Sólo así podrá enriquecerse el contraste entre el efecto-composición y el efecto-proceso, así como la identificación de la relación entre composición y proceso.

5.5. Referencias bibliográficas

- Alegre, M. A., R. Benito, X. Chela, I. González y B. Albeigés (2010). *L'educació postobligatòria a Catalunya. Eixos de desigualtat en les trajectòries formatives més enllà de l'ESO*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Col. Informes 15.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmission*. Londres: Routledge and Keagan Paul.
- Bourdieu, P., y L. C. Passeron (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Cervini, R. (2005). "The Relationship Between School Composition, School Process and Mathematics Achievement in Secondary Education in Argentina". *International Review of Education*, 51(2-3): 173–200.
- Cohen, J. (2006). "Social, Emotional, Ethical and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy and Well-being". *Harvard Educational Review*, 76(2): 201–237.
- Coleman, J. S., et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, US: Government Printing Office.

- James, L., y A. Jones (1974). "Organizational climate: A review of theory and research". *Psychological Bulletin*, 81: 1096–1112.
- Kreft, I. (1993). "Using multilevel analysis to assess school effectiveness: A study of Dutch secondary education". *Sociology of Education*, 66(2): 103–129.
- Kerckhoff, A. C. (1976). "The Status Attainment Process: Socialization or Allocation?", *Social Forces*, 55: 368–381.
- Marí-Klose, P., et al. (2009). *Informe de la inclusión social en España 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya.
- Moos, R. (1987). *The social climate manual*. Palo Alto, Ca: Consulting Psychologists Press.
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning. First Results from TALIS 2009*. París: OECD.
- Power, F., A. Higgins y L. Kohlberg (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Scheerens, J. y R. Bosker (1997). *The foundation of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schütz, A. (1962). "Common-sense and scientific interpretation of human action", a A. Schütz (Ed.), *Collected Papers*, 1. Den Haag: Nijhof.
- Slee, R., G. Weiner y S. Tomlinson (eds.) (1998). *School effectiveness for whom?* London: Falmer Press.
- Stringfield, S. (1994). "The analysis of large data bases in school effectiveness research", a D. Reynolds et al. (eds.) *Advances in school effectiveness research and practice* (pp. 55–72). Oxford: Pergamon.
- Tagiuri, R. (1968). "The concept of organizational climate", a R. Tagiuri y G. Litwin (eds.) *Organizational climate. Explorations of a concept* (pp. 11–32). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Teddlie, C. y D. Reynolds (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference. Let's be realistic*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Thrupp, M. (2001). "Sociological and political concerns about school effectiveness research: Time for a new agenda". *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1): 7–40.
- Van Houtte, M. (2005). "Climate or Cultures? A plea for conceptual clarity in School Effectiveness Research". *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1): 71–89.
- Yasumoto, J., K. Uekawa y C. Bidwell (2001). "The collegial focus and high school students' achievement". *Sociology of Education*, 74 (3), 181–209.

6. ¿Son realmente las chicas más exitosas que los chicos? Familia, clase social y género en la transición a la universidad

Jesús M. de Miguel y Albert Arcarons

6.1. Introducción

En España la mitad de las personas jóvenes llegan a matricularse a la universidad, y la otra mitad no. Es importante analizar los factores que explican el éxito de acceder a la educación superior. En una sociedad moderna y democrática, un sistema meritocrático supondría que los factores que explican llegar a la universidad son únicamente el aprovechamiento escolar, las notas de los cursos anteriores, la realización de deberes diariamente, tener disciplina, estudiar mucho, no repetir curso, y estar motivado/a. Este modelo meritocrático perfecto no sucede en la realidad. Ir a la universidad depende más bien de la clase social de la familia, de la estructura familiar propia, los estudios e ingresos de los padres, y el centro escolar (privado) en que se estudia la secundaria. Pero hay otro factor que sorprende a los y las investigadoras sociales: el género. Actualmente en España las mujeres llegan a la universidad un 30% más que los hombres. Ser mujer u hombre no depende de la clase social, ni de la estructura familiar, ni del centro escolar (privado) donde se estudia. Hay otros factores adicionales (algunos más individuales) que tienen una influencia menor, pero diferencial, como son valores morales, hábitos, actitudes, conductas adictivas, relaciones interpersonales, y amistades.

El sector educativo sigue siendo —junto con la familia— el instrumento fundamental de estratificación social en la sociedad contemporánea. Son los dos obstáculos fundamentales a un sistema meritocrático. Las diferencias por género son menores en educación que en el mercado de trabajo, pero en España la mujer sigue discriminada. Hay muchas más mujeres en la universidad, pero demostramos que a igualdad de esfuerzo escolar la mujer llega igual o menos a la universidad que el varón. Operativamente definimos “éxito” como jóvenes que llegan a la universidad, frente a “fracaso” como que no llegan a la universidad. Se trata de una medida parcial —aproximada y algo reduccionista— del éxito en la vida. Clase social y estructura familiar siguen siendo las variables fundamentales que explican llegar o no a la universidad. Pero nuestro estudio demuestra que hay otras variables que deben ser tenidas en cuenta: factores de riesgo y factores de protección. Se demuestra que las hipótesis establecidas hasta ahora sobre los resultados mejores de las mujeres —incluyendo los de PISA— no son concluyentes. A igualdad de esfuerzo y de motivación la mujer sigue discriminada en el sistema educativo. Nosotros sugerimos otras hipótesis adicionales, como la estrategia de recuperación de hijos-varones por parte de la clase alta. Otra sorpresa es que los padres —según dicen ellos— motivan más a las hijas que a los hijos (varones) pero esta contradicción se puede entender como un ejemplo de “profecía que se cumple a sí misma” (*self fulfillment prophecy*). Definimos también

algunos procesos de *etiquetaje* y de *cribaje* que se producen en el sistema educativo español contemporáneo.

Llegar a la universidad supone una serie de éxitos escolares previos, que repercuten en la vida personal y familiar posterior, los ingresos, y la clase social a la que se llega. Se suele decir que *nothing succeeds more than success*, que nada tiene tanto éxito como el éxito. Para llegar a la universidad existe una carrera escolar que hay que superar año a año, y a ser posible con notas buenas. Eso garantiza llegar a matricularse alguna vez en la universidad. La mayoría de los análisis de educación e infancia se centran en el fracaso, en las personas que no terminan sus estudios, en *early drop-outs*. Poco se ha escrito sobre el éxito en la adolescencia para llegar a la universidad, y luego a una vida profesional plena. Los estudios universitarios son un requisito para ese objetivo. ¿Pero cómo se consigue llegar a la universidad? ¿Qué factores influyen en conseguir matricularse? Desde la Sociología se piensa que la variable ingresos familiares, y clase social, es determinante, más que la inteligencia o el talento propio. Además, las familias desarrollan estrategias para que sus hijos/as triunfen, y dedican recursos a esto, como es matricular a los hijos/as en un centro escolar privado. Pero si controlamos por el estatus socioeconómico de la familia, el objetivo es averiguar qué otros factores explican llegar a la universidad: ¿Estudiar en un colegio privado? ¿Hacer diariamente los deberes? ¿Estudiar sirve para llegar a la universidad? ¿Pero cómo se debe hacer? ¿El divorcio de los padres tiene efectos negativos? ¿Ser rebelde o ser apocado? ¿Experimentar con adicciones? Varios de estos factores están interrelacionados. Tampoco es una foto fija sino una película. El éxito escolar se produce a lo largo de varios años; es un proceso lento. Incluso se habla de una “carrera” escolar. Para demostrar esto se requieren datos Panel, donde se puede seguir a una muestra de estudiantes concretos a lo largo de varios años. Es pues una investigación larga y costosa. El tema no es sociológicamente inocente. En sistemas menos meritocráticos, el sector educativo —y la sociedad— pierde talentos, fundamentalmente de clases bajas; y concede estatus profesional y de liderazgo a personas incompetentes (de clases altas). Estos dos procesos contribuyen a crear una sociedad no meritocrática, injusta, y poco productiva. Incluso desde una perspectiva capitalista y de mercado la discriminación es disfuncional. Que el sistema educativo seleccione al revés, es un problema para la sociedad y para el desarrollo económico del país.

Partimos de una primera hipótesis: el fracaso es más predecible que el éxito. Es más fácil determinar los factores que influyen en no-llegar a la universidad, que concretar los que permiten llegar a la universidad. El objetivo es el análisis de los factores que influyen en el acceso desde la educación secundaria a la educación superior. Se identifican y miden los factores que llevan a realizar esta transición. Partimos de tres factores fundamentales: clase social (incluyendo centro escolar privado), estructura familiar, y género. Estos tres factores explican una gran parte de la transición desde la ESO al bachillerato, y de allá a la universidad, que se produce en la mitad de los casos. La variable central es la clase social: el sistema educativo español está estratificado por el estatus socioeconómico familiar, lo cual a la vez condiciona el tipo de centro escolar elegido (privado o público), y las expectativas familiares y personales de llegar a la educación superior. Selecciona directa e indirectamente las amistades de los y las estudiantes de tal forma que los amigos/gas refuerzan las

expectativas. El efecto de la familia se ve mediado por la composición o estructura familiar (monoparentalidad), y por el origen inmigrante o no de los padres. Analizamos las relaciones entre expectativas —de los padres, de las amistades, y del propio/a joven— y la realidad. Los datos panel son excelentes pues ofrecen la posibilidad de contrastar los deseos y expectativas con lo que después hacen realmente estos jóvenes varios años después: si se matriculan o no en la universidad. Se investigan dos procesos importantes: (1) la transición, y cómo se realiza; y (2) el hecho de llegar a la universidad, y de qué factores depende.

Para la investigación se utiliza el Panel de Familias e Infancia (PFI) del CIIMU, que son cuestionarios detallados a tres mil adolescentes de ESO (al final del panel lo son de bachillerato), y a sus padres respectivos (se entiende siempre padres/madres), en Cataluña. Es un panel que se realiza desde el año 2006. En un diseño ideal la variable dependiente (de este capítulo) sería acceder a la universidad, en relación con las expectativas, el deseo, o la previsión de que se va a acceder. Pero hay personas que no deseaban acceder, y que sin embargo han terminado en la universidad —y viceversa. El objetivo es pues doble. Primero realizamos un análisis múltiple de factores que explican la transición a la educación superior con esas variables. Descontando las variables fundamentales (clase social, escuela, familia, género) se diagnostican los otros factores que condicionan la transición.

El segundo objetivo es plantear hipótesis para elaborar una tipología de estudiantes al estilo de *Jocks and Burnouts* (Eckert 1989) o de *Learning to Labour* (Willis 1981) para medir el impacto de las amistades o *peer-group pressure* en las expectativas, y sobre todo en su realización. Nuestras preguntas son diversas: ¿Quién tiene expectativas y por qué? ¿Cómo la clase social condiciona los deseos y expectativas de los y las jóvenes? ¿Quién realiza después estas expectativas y qué jóvenes no las cumplen? ¿Quién lo consigue? ¿Y qué es lo que (más) influye a llegar a la universidad? Lógicamente la variable explicativa fundamental es el estatus socioeconómico familiar, que condiciona —además de los recursos económicos básicos— el centro escolar donde se estudia, el círculo de amistades, e incluso los deseos/expectativas tanto de los padres como de los y las estudiantes. Pero no condiciona el género (hombre o mujer) del estudiante. Dado que las mujeres llegan más a la universidad que los hombres, hay factores que se escapan a la explicación simple de clase social.

Los amigos, el *peer-group*, influyen en la transición a la universidad. Pero a su vez el círculo de amistades viene condicionado por la clase social. El género matiza estas relaciones. Comparamos la influencia del *peer-group* con el resto de variables independientes. ¿Quién lo consigue?. Analizamos los/as estudiantes que tienen expectativas de seguir adelante estudiando; las expectativas de sus padres, del círculo de amigos/as, y realmente quiénes lo lograron luego. Hay cuatro tipos: A. Tienen expectativas y las cumplen (de forma sintética los denominamos *exitosos*); B. No tienen expectativas, pero lo consiguen (son pocos casos, y extraños); C. Tienen expectativas y no las cumplen (*fracasados*); D. No tienen expectativas, y no lo consiguen (fracasan, abandonan y se convierten en *early drop-outs*). También cruzamos las expectativas propias con la de sus padres. Proponemos una tipología de familias basadas en deseos y realidades. También sobre las expectativas de las amistades y las propias. Esos cuatro tipos son diferentes y permiten medir las diferencias y disonancias.

Nuestra investigación tiene pues cuatro patas: en primer lugar, los factores estructurales —de estatus socioeconómico familiar— que es el factor explicativo fundamental de llegar a la universidad; en segundo lugar la historia escolar; en tercer lugar las expectativas, motivaciones y valores tanto de los padres como del grupo de referencia, así como de los/as propios jóvenes y sus amistades. Finalmente, hay otros factores extra-escolares que no dependen enteramente del estatus socioeconómico familiar pero que tienen importancia, como son el género y otros factores externos. El género funciona en contra de la hipótesis natural que es que las mujeres están discriminadas (y explotadas) en la sociedad... pero sin embargo hay un 30% más en la universidad. Luego vemos —y esa es nuestra contribución más original— que todavía están discriminadas respecto los varones. En el sector educativo ocurre que las mujeres llegan más a la universidad, porque sacan siempre mejores notas en la enseñanza obligatoria, y fracasan menos. En España actualmente hay más mujeres estudiando que varones, sobre todo en la universidad. Luego veremos como esto tiene una explicación más complicada.

La primera oleada del PFI de 2006 parte de 3.000 casos. Pero sólo interesan los nacidos el 1991 o antes, que son los que en el curso 2009-2010 tendrían entre 18 y 22 años, y por lo tanto pueden estar ya en la universidad. Este hecho diferencia lo que de forma resumida denominamos *éxito* (haber llegado a la universidad) y *fracaso* (no haber llegado). Este universo está compuesto por 1.483 personas. Del universo de 1.483 jóvenes que podrían estar en la universidad, tenemos conocimiento del que están haciendo en el curso 2009-2010 a través de sus padres de un total de 1.319, o sea del 89%. De las personas que tenemos datos, la distribución de los que llegaron a la universidad y los que no es aproximadamente la mitad cada uno: el 49% sí llegaron a matricularse a la universidad según nos informan sus padres (o sea 645 casos), y el 51% no llegaron a la universidad (674 casos). La primera hipótesis es que llegar y no-llegar a la universidad pueden considerarse como dos lados de una misma moneda, pues son categorías excluyentes, pero los factores que lo explican son diferentes. Segunda hipótesis: es más difícil de explicar el llegar que el no-llegar, porque el primero es más múltiple. Tercera: llegar a la universidad no tiene una explicación meramente escolar. Cuarta: el impacto del centro es menor del esperado, sobre todo cuando se controla por clase social y familia. Quinta: los deseos, expectativas, y círculo de amistades vienen condicionados por el estatus socioeconómico familiar. Sexta: hay una variable que no está condicionada por la clase social —que es el género— y que permite un análisis diferente, puesto que tiene un impacto importante en la transición a la educación superior. Esta sexta hipótesis es la que obtiene resultados más sorprendidos, y son originales en nuestra investigación.

6.2. Clase social como factor fundamental

- La clase social —o estatus socioeconómico familiar— es el factor fundamental que explica llegar a la universidad.
- El 71% de los adolescentes de la clase alta estudian en la universidad. En la clase media-alta acceden a la universidad la mitad (50%), en la clase media-baja el 42%, y en la clase baja el 29%.
- La clase alta obtiene un 67% más de excelentes de nota media que la clase baja.

- Los hijos/as de padres sin estudios suspenden el triple que los hijos de padres con estudios universitarios.

La clase social —o el estatus socioeconómico familiar— es el factor fundamental que explica llegar a la universidad. La clase social condiciona el éxito escolar, y el sistema de reproducción social. El estatus socioeconómico se hereda, y una de las estrategias es el sistema educativo. Para acceder a un estrato social elevado se requiere educación superior. La familia y el sistema educativo institucionalizan —e incluso legitiman— el sistema de estratificación social. Se puede medir por cuatro indicadores: tipo de centro donde ha estudiado la educación secundaria, ocupación del padre, ingresos familiares, y educación de padre y madre. De la clase alta el 71% de los adolescentes estudian en la universidad (el 29% no han llegado... todavía) (tabla 6.1). En la clase media-alta acceden a la universidad la mitad (50%), en la clase media-baja el 42%, y en la clase baja el 29% (el 71% restante no llegan a la universidad). Es una coincidencia que los porcentajes se invierten: 71/29% en la clase alta y 29/71% en la clase baja. En cualquier caso la clase social alta explica dos veces y media más el estudiar en la universidad que la clase baja. La clase social es una variable explicativa, pero esperable. Lo complicado es definir qué otros factores —no asociados a clase social— explican el hecho de llegar a la universidad.

Tabla 6. 1. Proporción de adolescentes que llegan a la universidad según clase social (porcentajes). Cataluña

Llega a estudiar en la Universidad	Total	Clase alta	Media-Alta	Media-Baja	Clase Baja
Sí	50	71	50	42	29
No	50	29	50	48	71

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e Infancia*, 2010, CIIMU.

La clase alta obtiene 67% más sobresalientes de nota media que la clase baja. ¿Son estas notas merecidas? Es algo que no podemos asegurar aquí. Seguramente no. La diferencia está en lo que se enseña, la forma de examinar, como se puntúa, y tipo de centro. No necesariamente estas notas reflejan inteligencia real. La polémica es extensa y complicada. La distribución de suspensos no se ceba en la clase baja. Es más bien el aprobado lo que es más típico de la clase baja. Se pasa de curso, pero sin estar motivado por sacar buenas notas. El hecho real, empírico, es que la clase alta saca bastante mejores notas. Quizás sea la educación del padre lo que explica mejor que las notas buenas se concentran en la clase alta, y los suspensos en la clase baja (tabla 6.2):

Tabla 6.2. Nota media del año anterior al bachillerato según nivel de estudios del padre (porcentajes). Cataluña

Nota media del año anterior al bachillerato:	Nivel de estudios del padre		
	Universitarios	Secundarios	Primarios
Excelente	12	9	5
Aprovado	33	28	22
Suspense	4	8	12

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e Infancia*, 2006-2010, CIIMU.

Los hijos/as de padres sin estudios suspenden el triple que los hijos de padres con estudios universitarios. La diferencia es considerable. Éste es el mecanismo por el que la clase baja no llega a la universidad, o llega en una proporción tres veces menor que la clase alta. En cuanto a notas, el nivel de estudios del padre es más determinante que los ingresos familiares, aunque el ingreso en la universidad depende más del dinero. Los estudios de los padres explican los estudios de los hijos/as, así como la clase social familiar explica finalmente que los hijos, sobre todo los hijos-varones, lleguen a la universidad.

6.3. ¿Qué influye más el centro escolar o la familia?

- El éxito -definido aquí como llegar a la universidad- se produce en la mitad los adolescentes de la muestra.
- Aunque la diferencia de centro escolar condiciona llegar a la universidad, lo hace menos de lo esperado: los estudiantes de centros privados o concertados llegan a la universidad 1,4 veces más que los estudiantes de la escuela pública.
- No parece que los centros privados den mejores notas (sólo hay un 6% más de excelentes que en centros públicos), pero sí es cierto que en los centros públicos suspenden más (tienen un 62% más de suspensos).
- Entre los estudiantes que repiten curso sólo un 6% llega a la universidad, y la proporción es igual a la privada que en la pública. Los estudiantes de los centros públicos repiten curso con mayor frecuencia: un 43% más que los que estudian en un centro privado o concertado.
- Las diferencias que producen las familias son más importantes que las del centro. Aunque la proporción de padres que animan a sus hijos e hijas a ir a la universidad es similar (67%) en las escuelas públicas y las privadas y concertadas, el factor que marca la diferencia es el deseo de los mismos estudiantes: en los centros privados el 76% de los y las estudiantes cree que hará una carrera universitaria, frente al 64% de estudiantes que lo cree en los centros públicos.
- Las diferencias mayores se encuentran cuando afirman que la mayoría de sus amigos y amigas (muchos, casi todos o todos) piensan estudiar una carrera universitaria: son más de la mitad (54%) en los centros privados y sólo un tercio (34%) en los centros públicos.

El éxito —definido aquí como llegar a la universidad— se produce en la mitad de los adolescentes de la muestra. La primera sorpresa es que aunque la diferencia de centro escolar condiciona el llegar a la universidad, lo hace menos de lo esperable: 1,4 veces más llegan a la universidad si se estudia en un centro privado (o concertado), es decir un 49% más de casos. Si además controlamos por otras variables de clase social, es posible que el efecto del centro escolar privado disminuya. El centro no es la explicación de llegar a la universidad sino otros factores más estructurales y familiares. No parece que los centros privados den mejores notas (sólo hay un 6% más de

sobresalientes que en centros públicos), pero sí es cierto que los centros públicos suspenden más (tienen un 62% más suspensos).

El hecho de repetir curso es uno de los factores más negativos para la posibilidad posterior de llegar a la universidad: ocho veces más negativo en la muestra de los que no llegan a la universidad. Entre los estudiantes que repiten curso sólo un 6% llegan a la universidad, y la proporción es igual en privada que en pública. La sorpresa pues es que las diferencias son similares según el tipo de centro. Es incluso un poco más negativo en privada. Pero esta relación enmascara el hecho de que los/as estudiantes en un centro público repiten curso bastante más (un 43% más) que los que estudian en un centro privado o concertado. Lo importante para llegar a la universidad está en no repetir curso, tanto en unos centros como en otros. La diferencia no reside pues tanto en las notas, ni en el impacto de repetir curso, aunque en los centros públicos se repite con más facilidad, y la distribución de notas es un poco más baja. Se debate sobre las diferencias por centro, pero nuestra hipótesis es que las diferencias que producen las familias son más importantes que las del centro. En la siguiente tabla se recogen los datos sobre motivación para ir a la universidad.

Tabla 6.3. Motivación para ir a la Universidad según titularidad del centro en que estudia (porcentajes). Cataluña

Motivación para hacer una carrera universitaria	Tipo de centro		
	Privado	Público	% de incremento en la privada
Sus padres quieren que haga una	83	76	9
Sus padres le animan a menudo a que la haga	32	28	14
El propio estudiante cree que la hará	76	64	19
Muchos o todos sus amigos/as piensan que hará una	54	34	59

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e Infancia*, 2008, CIIMU.

Estos datos ofrecen una información importante. Los padres, casi todos, quieren que sus hijos/as hagan carrera universitaria. Apenas hay diferencias entre los que envían a sus hijos/as a un centro privado o a uno público: 83% y 76%. Al menos eso es lo que dicen. Uno de cada tres padres son insistentes, y animan a sus hijos/as muy a menudo. Pero aquí tampoco hay grandes diferencias por tipo de centro escolar (32% privado, 28% público). Pero cuando se tienen en cuenta los padres que animan *a menudo* y muy a menudo las diferencias se anulan: en ambos casos (privada/pública) la proporción de padres animadores es exactamente la misma: 67%. ¿Dónde están pues las diferencias por tipo de centro? Un poco en la voluntad o el deseo de los propios estudiantes, pues en los centros privados el 76% de los/as estudiantes creen que harán carrera universitaria, frente a 64%, en los centros públicos. Las diferencias mayores están cuando afirman que la mayoría de sus amigos/as (muchos, casi todos, o todos) piensan estudiar una carrera universitaria: son más de la mitad (54%) en los centros privados y sólo un tercio (34%) en los centros públicos. En cualquier caso, la sorpresa de estos datos es que las diferencias que preveíamos por tipos de centro son pequeñas. Obviamente los alumnos de centros privados (y concertados) tienden a hacer una carrera universitaria que los centros públicos. Lo contrario sería impensable, porque los padres matriculan a sus hijos/as en un centro privado —y pagan— precisamente para asegurarse que luego hacen una carrera de educación superior que les garanticen un estatus socioeconómico alto.

6.4. ¿Por qué la mujer va más a la universidad?

- Las mujeres sacan mejores notas en la educación secundaria, y llegan después más a la universidad (65% de las mujeres y sólo el 35% de hombres). En secundaria, los chicos suspenden casi el doble (1,7 veces más) que las chicas.
- El factor diferencial fundamental entre hombres y mujeres es la motivación. No sólo es que la mujer está más motivada que el hombre para hacer una carrera universitaria, sino que sus padres quieren más que sus hijas hagan carrera, y las animan más a menudo (46%) Así no es de extrañar que haya un 28% más de chicas que de chicos que creen que irán a la universidad.
- Entre las personas que llegan a la universidad hay un 8% de chicos que habían repetido curso, pero sólo un 5% de chicas en esta situación. A la chica se la motiva más, y es más exitosa escolarmente. Pero cuando no lo es -o fracasa escolarmente- recibe menos apoyo de la familia o de la escuela para tirar adelante que los chicos en la misma circunstancia.

El género es una variable explicativa importante para entender el hecho de llegar a la universidad porque el género no se relaciona con clase social, ni explica la clase social. Son variables no relacionadas. A los quince años, hay un número igual de varones y mujeres en España, y se distribuyen igual según familias y clases sociales, dado que el género es una variable casi-biológica (nacen 105 varones por cada cien mujeres). Sin embargo, el éxito educativo se explica cada vez más en términos de género: son las mujeres las que sacan mejores notas en la educación secundaria, y llegan luego más a la universidad. Sus resultados escolares son consistentemente mejores. En realidad los resultados escolares de las niñas y mujeres son siempre más altos que entre varones (hay varones muy listos, pero la mayoría están por debajo de la media). Los varones son dicotómicos: o muy inteligentes o fracasan. En nuestra muestra esta relación es obvia. Llegan a la universidad el 65% de los casos en mujeres y solamente 35% de varones: el 86% más de mujeres, proporcionalmente. Lo mejor de esta variable es que no se puede explicar por ninguna otra. Una explicación es que las mujeres no llegan más a la universidad, sino que son los varones los que llegan menos. La mujer cumple con los objetivos, es el varón el que fracasa y abandona.

El factor diferencial fundamental entre varones y mujeres es la motivación. No solo es que la mujer está más motivada que el varón para hacer una carrera universitaria, sino que sus padres (dicen que) quieren más que sus hijas hagan carrera, y las animan más a menudo. El entorno de amigas es además mucho más favorable que el de amigos. Todos los factores de motivación son bastante más altos en el caso de las mujeres. La motivación es un factor fundamental en la muestra de llegar a la universidad (en la tabla aparece como “éxito”) versus la muestra de no-llegar a la universidad (“fracaso”). Las dos muestras son aproximadamente iguales. En realidad *nada tiene tanto éxito como desearlo*.

Tabla 6. 4. Motivación para ir a la Universidad y éxito y fracaso a la hora de ir según género (porcentajes). Cataluña

Motivación para hacer una carrera universitaria	Chicas			Chicos		
	Total	Éxito	Fracaso	Total	Éxito	Fracaso
Sus padres quieren que haga una	86	95	70	70	91	50
Sus padres le animan a menudo a que la haga	35	38	30	24	30	18
El propio estudiante cree que la hará	77	95	46	60	93	25
Muchos o todos sus amigos/as piensan que hará una	51	62	33	32	45	19

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e Infancia*, 2008, CIIMU.

El primer dato sorprendente es que, actualmente, los padres (padres/madres) quieren bastante más —un 23% más— que sus hijas hagan carrera universitaria que sus hijos la hagan. Además animan más (un 46%) a las hijas a hacerla que a los hijos. Así no es de extrañar que haya un 28% más de chicas que de chicos que creen que van a ir a la universidad. La diferencia más importante está en su entorno. Un 60% más de chicas que chicos responden que sus amistades (muchas, casi todas, o todas) piensan hacer una carrera universitaria. Intuimos que cuando se refiere a “amistades” las mujeres piensan sobre todo en mujeres, y los varones en varones. Los padres son bastante optimistas, pues siempre hay más padres que quieren que sus hijos/as vayan a la universidad (86% lo desean en sus hijas, y el 70% en sus hijos) que hijos/as que realmente creen que van a ir (77% de chicas, 60% de chicos). Hay que entender bien estas dos relaciones: los padres desean más que sus hijas lleguen a la universidad, y las propias hijas están más motivadas que los hijos. No es pues de extrañar que en la realidad el varón fracase más, y la mujer tenga más éxito llegando finalmente a matricularse en la universidad. Las familias es lo que desean, esperan, o creen que va a suceder.

Hay que explicar por qué las mujeres tienen más éxito, y llegan más a la universidad. En parte sucede porque saca mejores notas. Pero hay mujeres que sacan buenas notas en la educación secundaria y bachillerato y sin embargo luego no van a la universidad. Eso no sucede tanto en el caso de los varones. Cuando los varones sacan buenas notas todos van a la universidad. En secundaria, el varón suspende casi el doble (1,7 veces más) que la mujer, pero el suspenso es más duro en el caso de la mujer, y la hace fracasar más. El éxito escolar es más exitoso en los varones. En la educación secundaria (y bachillerato) el varón repite curso una vez y media más que la mujer. Repetir curso es una causa fundamental de no llegar luego a la universidad. Analizando tipos nos encontramos con roles predeterminados, como el doble de mujeres estudiosas que varones, o el triple de *varones rebeldes* que mujeres. A su vez las personas estudiosas tienen más posibilidades de llegar luego a la universidad; las personas que dedican poco tiempo a los estudios no lo consiguen. Hay tres veces más varones deportistas que mujeres, pero el impacto en el éxito de llegar a la universidad es más claro en la mujer. La mujer repite curso menos que el varón, pero las diferencias no son tan grandes como para explicar las diferencias finales de llegar o no a la universidad. Un 28% de varones ha repetido curso, frente al 24% de mujeres. Un factor no analizado hasta ahora es que algunos varones que fracasan repitiendo curso son recuperados más que las mujeres que repiten curso. Entre las personas que llegan a la universidad hay un 8% de varones que habían repetido curso, pero solamente un 5% de mujeres que repitieron curso. Es decir, las familias recuperan más varones que mujeres. Este es un indicador de discriminación por género. A la mujer se la motiva

más, y es más exitosa escolarmente. Pero cuando no lo es —o fracasa escolarmente— apenas se trata de recuperar.

6.5. La importancia de obtener notas buenas

- El hacer deberes diariamente en secundaria explica el doble de probabilidad de llegar a la universidad, pero es lo no hacerlos lo que explica realmente (siete veces más) lo no llegar nunca a la universidad.
- El éxito de llegar a la universidad está relacionado con sacar muy buenas notas (6 veces más entre los/las estudiantes mejores), y el doble de fracasos entre los que no tienen ni un excelente. Sacar buenas notas discrimina mucho: el 67% de estudiantes con sobresalientes accede después a la universidad; el 66% de los que nunca han sacado sobresalientes no llega a la universidad.
- Las notas en el ESO influyen más en el hecho de llegar a la universidad y no tanto las notas de bachillerato. Sacar buenas notas en el ESO supone dieciséis veces más éxito.

El historial escolar explica mucho el éxito de llegar a la universidad, pero a su vez está condicionado por la clase social y por el género: la clase alta obtiene mejores notas y tiene menos problemas escolares; las mujeres logran mejores notas e historial académico que los varones. Es un poco tautológico afirmar que las notas están relacionadas con llegar a la universidad, pero hay diferencias sutiles no tan obvias. Las clases altas invierten más recursos, y sus hijos/as consiguen un capital social mayor. Lo que mejor explica llegar a la universidad es no haber fracasado. Lo importante es no haber repetido cursos, no quedar descolocado respecto de la propia generación a la que se pertenece, que a su vez es un punto de referencia. Lo que diferencia a la clase alta es que es capaz de “recuperar” a hijos/as que han fracasado temporalmente en los estudios, bien porque no son inteligentes, les falta motivación, o han abandonado los estudios dedicándose a otras actividades (legales o ilegales).

Si se realiza un análisis “histórico” del proceso que lleva a la universidad, llegamos a dos hipótesis: primera, los suspensos y repetir curso explican mejor no llegar a la universidad, que el éxito escolar explica el llegar a la universidad. En segundo lugar, las diferencias tempranas son más importantes que las más recientes —al revés de lo que podría figurarse— pues existe un proceso de cribaje, además de otro proceso de etiquetaje. La distribución de notas es similar en ESO y en bachillerato: hay aproximadamente un 9% de sobresalientes y un 9% de suspensos tanto en la ESO como en el bachillerato. Los suspensos se reducen al 8% en el caso del bachillerato, pero es una diferencia mínima. La estructura de notas es similar. Los que suspenden, sobre todo pronto, tienden a abandonar los estudios. Quedan los demás. Los que obtienen buenas notas siguen adelante, hacia la carrera universitaria, pero sacar buenas notas no discrimina mucho. Curiosamente las diferencias son mayores en la ESO, pues es el momento inicial del cribaje o selección. El suspenso discrimina más que el sobresaliente. El sistema educativo va perdiendo personas, casi nunca ganando. Alcanzan la universidad los/as jóvenes que resisten, no necesariamente los que muestran excelencia.

Tradicionalmente se entiende que el éxito escolar se asegura haciendo los deberes (de todo tipo) bien. Por otras investigaciones se sabe que las clases bajas desaprenden en los veranos. El tiempo que los/as estudiantes dedican a hacer deberes es variado, pero a lo mejor está sesgado por la propia percepción, o por el “deber ser”. El hacer deberes diariamente en secundaria explica el doble de probabilidad de llegar a la universidad, pero es el no-hacerlos lo que explica realmente (siete veces más) el no-llegar nunca a la universidad. Los/as que dejan de hacer deberes no llegan luego a la universidad; ignoramos si es porque no los tienen o porque sencillamente no los hacen. A menudo los estudiantes (sobre todo varones) vuelvan a casa diciendo “*hoy no tengo deberes*” cuando en realidad sí los tienen. Esto refuerza la idea de una carrera de fracasos y abandonos, pero no explica qué sirve para llegar a la universidad.

El éxito escolar se mide no tanto por esforzarse (hacer deberes —diariamente— en los cursos de secundaria) como por sacar buenas notas. Pero las notas dependen de la clase social, el nivel de estudio de las personas, el tipo de centro escolar, y de la motivación familiar. Los datos sugieren algo diferente: que basta con sacar un sobresaliente al año para no fracasar. No se trata de sacar buenas notas en todo, sino de sentirse motivado —y sobre todo recompensado— por al menos una materia o asignatura. Uno de cada cinco estudiantes saca bastante buenas notas (tres o más sobresalientes esperados). Estos/as son los que llamaríamos “buenos estudiantes”. El éxito está relacionado con muy buenas notas (6 veces más entre los/as estudiantes mejores), y el doble de fracasos entre los que no tienen ni un sobresaliente. El 66% de no-sobresalientes fracasa. Sacar buenas notas discrimina mucho: 67% con sobresalientes acceden luego a la universidad; el 66% sin sobresalientes no llegan a la universidad. El éxito se predice pues años antes; y a su vez el fracaso explica el fracaso. Llegar a la universidad es más variable, y no logramos identificar los factores de ese éxito. Nuestra hipótesis es que son menos individuales y más relacionados con la familia, o sea con su clase social. Los sobresalientes, son indicadores de llegar luego a la universidad. Al revés ocurre lógicamente con los suspensos. Esperaban algún suspenso el 7% de los/as que luego llegan a la universidad, pero son cinco veces más (36%) de los que no-llegan a la universidad. El problema del análisis del éxito/fracaso es que los factores están interrelacionados. Se pueden definir dos hipótesis adicionales. Primera, que el que va a fracasar lo sabe mucho antes, pues existe una carrera de fracasos que a su vez conlleva un cierto “etiquetaje” (labeling) como fracasado. El que fracasa no se siente motivado para seguir, no tanto que no lo pudiese hacer. Es la problemática especial del proceso de etiquetaje. Pero no es determinante, es decir, se puede salir de ese círculo vicioso. La segunda hipótesis es que el que va a llegar a la universidad nunca suspende previamente. Pero el nivel de notas no define el llegar luego a la universidad.

6.6. Expectativas y deseos de éxito

- Entre los/as estudiantes que van a la universidad, la proporción de deseos de los padres y sus propios coinciden, y además son muy altos: 94%.
- Entre los/as que no llegan a la universidad encontramos que el 60% de sus padres desean que vayan a la universidad, pero el deseo es solo del 38%. Esta diferencia de sobre optimismo parental del 58% es significativa.

- La influencia mayor es el *peer group* o grupo de referencia, los amigos. Entre los que después llegana a la universidad solo hay un 1% que dice que ninguno de sus amigos no tenía pensado ir a la universidad.

Las expectativas de llegar a la universidad pueden ser múltiples, y eso precisamente hace más interesante su análisis. Las expectativas de los padres pueden ser distintas, sobre todo en el caso de la muestra de fracasados (que no llegan a la universidad), pero no lo son tanto en el caso de la muestra de exitosos (muestra de los/as que llegan luego a la universidad).

Comparamos dos muestras distintas y dos niveles (deseos con realidad posterior), y a su vez deseos diferentes en tres colectivos distintos (padres, hijos, amigos). Entre los/as que luego van a la universidad la proporción de deseos de los padres y propios coinciden, y además son muy altos: 94%. Entre los/as fracasados todavía un 60% de sus padres desean que vayan a la universidad, pero entre ellos/as mismos es ya sólo el 38%. Esta diferencia de sobre-optimismo paternal del 58% es significativa. Los padres tienen a menudo expectativas desproporcionadas sobre sus hijos/as, que no coinciden con las de sus hijos/as, sobre todo con los que van a fracasar. El éxito se anuncia antes: el estudiante ya expresa su deseo, y en el 94% de los casos coincide con la realidad. En cambio entre los que fracasan, sus padres todavía mayoritariamente desean que vaya a la universidad (60%) e incluso más de la tercera parte de los propios estudiantes (38%). El llegar a la universidad lo define pues el estudiante, no tanto sus padres. Pero hay que fijarse en que el deseo genérico es mayor que la realidad de haberles motivado o animado, en donde los porcentajes bajan en ambos casos.

Tabla 6. 5. Expectativas y realidad de ir a la universidad en adolescentes que llegan o no a ir (porcentajes). Cataluña

Expectativas de llegar a la universidad	Llegan	No Llegan
Deseo de los padres para que vaya	94	60
Sus padres le han animado a ir	78	52
Todos sus amigos irán a la Universidad	20	8
Ninguno de sus amigos irá a la Universidad	1	10
Expresa deseos propios de ir a la Universidad	94	38

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e Infancia*, 2006-2010, CIIMU.

La influencia mayor es el *peer group*, o grupo de referencia, “los amigos”. Entre los que luego llegan a la universidad sólo hay un 1% que ninguno de sus amigos tenía pensado ir a la universidad. El poder del grupo de referencia es considerable, y en este caso lo es en negativo no en positivo. Es parte de la hipótesis de que somos capaces de predecir el fracaso pero no el éxito. Una hipótesis explicativa es que el fracaso se explica por los padres (por ejemplo no animaron), lo cual significa que hay un factor de clase social implícito que hay que tener en cuenta. El “desear” o “animar” o “pensar ir, o no ir, a la universidad” no son sentimientos en el vacío sino que operan también como reflejo de realidades. Se desea aquello que se va a conseguir, y viceversa, cumpliéndose a menudo el refrán de “*están verdes las uvas*”. Pero sospechamos que existen otros factores extra-escolares o extra-familiares que pueden ser factores de riesgo o bien factores de protección.

6.7. Camino de la adicción, ¿camino del fracaso escolar?

- Las conductas adictivas son factores de riesgo, están relacionadas con una probabilidad menor de llegar a la universidad —aproximadamente la mitad.
- Fumar tabaco habitualmente (en este caso diariamente) reduce la probabilidad de acceder en la universidad 1,8 veces.
- El consumo de marihuana discrimina mucho (reduce la posibilidad de ir a la universidad 2,4 veces) aunque son una minoría los que afirman consumirla a menudo: uno de cada diez estudiantes.

Las conductas adictivas son factores de riesgo, están relacionadas con una probabilidad menor de llegar a la universidad —aproximadamente la mitad. Según el PFI, el que más discrimina (en contra) es el grupo de adolescentes que después llegan a la universidad es consumir marihuana, y después otras drogas. Pero fumar tabaco habitualmente (en este caso diariamente) discrimina casi lo mismo, reduciendo la probabilidad en la muestra 1,8 veces. El tema de adicciones hay que explicarlo con cuidado, pues las diferencias —del doble— no funcionan claramente, o no siempre. Primero, el impacto de fumar (tabaco) es considerable. Habría que averiguar si son hijos/as de padres-fumadores. También hay que entender las diferencias por género, si hay. En cualquier caso las diferencias de fumadores y no-fumadores son considerables (de 1,8 veces) para ser una variable que no tiene que ver con aquello escolar propiamente dicho. Seguramente define pronto un tipo de estudiante no-exitoso. Emborracharse ocasionalmente (sobre todo los fines de semana) supone menos diferencias pues es una conducta socialmente más aprobada por el grupo de referencia, e incluso por los propios padres (la diferencia es un poco menor: 1,7 veces). El consumo de marihuana discrimina mucho (2,4 veces) aunque son una minoría los que afirman consumirla a menudo: uno de cada diez estudiantes. Pero no acaba de funcionar esta relación, pues la proporción de “limpios” (que nunca han consumido marihuana) es incluso mayor entre fracasados (25%) que entre exitosos (20%). Este dato —sólo este dato— nos trae por serendipidad a pensar que hay dos tipos de estudiantes fracasados: unos que se rebelan contra la norma y la escuela (y los estudios), y otros que son apocados y temerosos. Quizás unos tienden a un estereotipo de “machos” y otros “débiles”; pero esta es una hipótesis provisional por la cual no tenemos más datos. Las adicciones explican algunas de las diferencias por género que antes no entendíamos. Las mujeres son igualmente fumadoras que los hombres, e incluso ya están superando a los hombres. Pero el fumar es una adicción socialmente aceptada. Por eso llama la atención que en el bachillerato ya el 26% de los/as estudiantes sean adictas al tabaco (fuman diariamente). Esto es un problema social que hay que resolver. En el consumo de marihuana, y en el de alcohol, las diferencias por género son considerables, aproximadamente del doble en los hombres. Y el fumar (tabaco y marihuana) está relacionado con el fracaso.

6.8. Cuatro tipos de familias

- Hay tres variables –interrelacionadas– que influyen en el hecho de llegar a la universidad: las expectativas de los padres, las expectativas de los hijos e hijas y la influencia de las amistades.
- Las familias exitosas lo son en tanto que los padres como los hijos/as coinciden en el deseo o expectativa que los hijos/as realicen estudios universitarios (73% del total de familias).
- En las familias fracasadas tanto los padres como los hijos/as consideran que no vale la pena hacer una carrera universitaria (13% de las familias). Estos tipos de familia son más abundantes en el caso de los hijos-hombres (22% del total de familias) que no en el caso de las hijas (sólo el 7%).
- Las familias ilusionadas son las que los padres desean que sus hijos/as hagan una carrera universitaria, pero los hijos/as no creen que la vayan a hacer. Este tipo es más abundante en el caso de hijos (12%) que en las hijas (9%).
- El cuarto tipo de familias es el de rebeldes: los padres no desean que sus hijos/as estudien una carrera universitaria, pero los hijos/as sí lo quieren. Este tipo de familias es minoritario (4% del total de familias).
- Las familias de ingresos elevados tienen un máximo de motivaciones exitosas (84%), y en pocos casos padres e hijos/as coinciden en no querer ir a la universidad (sólo un 2% de las familias). La disminución de ingresos familiares implica una duplicación de familias auto fracasadas, donde padres e hijos no quieren que estos últimos vayan a la universidad.
- Pero lo que distingue, sobre todo, es la ilusión de los padres para que sus hijos hagan una carrera universitaria, y esto con pocas diferencias entre clases sociales. Por ejemplo, en familias con ingresos bajos el 69% de los padres desean que sus hijos e hijas hagan carrera universitaria, y este porcentaje se eleva hasta el 91% en familias con ingresos altos.

Hay tres variables—interrelacionadas— que influyen en llegar a la universidad: las expectativas de los padres, las expectativas de los propios hijos/as, y la influencia de las amistades. Hay una cuarta variable que consiste en poner en relación estas tres expectativas (padres, estudiantes, y sus amigos/as) con la realidad dos o cuatro años después comprobando si el/la estudiante concreto ingresa o no en la universidad (en el año 2010). Nuestros datos permiten medir estas expectativas en dos momentos del tiempo: dos años antes y cuatro años antes. Las combinaciones de estas cuatro variables, y tres de ellas en dos momentos del tiempo, permiten un análisis interesante de tipo de familias, que funciona de forma similar pero en proporciones diferentes para mujeres y hombres.

Tabla 6. 6. Deseo de los hijos y padres en relación a hacer una carrera universitaria

Deseo de los hijos/as	Deseo de los padres	
	Sí	No
Sí	<i>Exitosas</i>	<i>Rebeldes</i>
No	<i>Ilusionadas</i>	<i>Fracasadas</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e Infancia*, 2006-2010,

Las familias *exitosas* son familias en que tanto los padres como los hijos/as coinciden en el deseo o expectativa de que los hijos/as realicen estudios superiores. Estas familias exitosas son mayoría, aunque mucho más prevalentes cuando se trata de la hija: 62% en el caso de los chicos y 81% en caso de las chicas. Es decir, los padres desean más que sus hijas realicen una carrera universitaria; y las hijas también lo desean más que los hijos-varones. En las familias *fracasadas* tanto los padres como los/as hijos consideran que no merece la pena hacer una carrera universitaria. Estos tipos de familia son más abundantes en el caso de hijos-varones (22% del total de familias) que en el caso de las hijas (solamente el 7%). Dado que la distribución de varones y mujeres entre la población no varía por clase social, el impacto del género divide a las familias de la muestra. Luego están las familias *ilusionadas*, en donde los padres desean que sus hijos hagan una carrera universitaria, pero los hijos/as ya no creen que la vayan a hacer. Este tipo es más abundante en el caso de hijos-varones (12%) que hijas (9%). El cuarto tipo de familias podrían denominarse *rebeldes*, con referencia a la rebeldía de los hijos/as: los padres no desean que sus hijos/as estudien una carrera universitaria, pero los hijos/as sí lo quieren. Este tipo de familias es minoritario (4% del total de familias) y casi igual por género. La mayoría de familias son tipos puros: exitosas (aproximadamente en el 73% de los casos) o fracasadas (el 13% de las familias). La diferencia fundamental es que las hijas reciben más apoyo de sus padres. Pero hay diferencias sustanciales si las miden por nivel de ingresos y familiares. La clase social explica una distribución diferente de estos cuatro tipos de familias.

Tabla 6.7. Tipo de familia e ingresos familiares (porcentajes). Cataluña

Tipos de familia	Ingresos familiares		
	Altos	Medios	Bajos
Exitosa	84	69	55
Fracasada	6	13	26
Ilusionada	7	14	14
Rebelde	2	4	4

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e Infancia*, 2010, CIIMU.

Las familias de ingresos elevados tienen un máximo de motivaciones exitosas (84%), y en pocos casos padres e hijos/as coinciden en no querer ir a la universidad (sólo un 2% de las familias) (tabla 7). El descenso de ingresos familiares implica una duplicación de familias auto-fracasadas, en que no desean ni padres ni hijos/as ir a la universidad. En la clase alta pocas familias son marginales —por un lado u otro— pero estos tipos de familias se duplican en el caso de clases media y baja. Los ingresos familiares es la

variable que más discrimina estos cuatro tipos de familias. Las diferencias son menores —pero se mantienen las diferencias de nivel de ingresos— según el nivel de estudios del padre. En padres con estudios superiores la proporción de familias exitosas es prácticamente igual (83%), pero la proporción de familias fracasadas no llega a duplicarse según se desciende de nivel de estudios de los padres. En las familias de padres con sólo estudios primarios (o menos) el nivel de familias ilusionadas —donde los padres desearían que sus hijos/as hicieran estudios universitarios, pero los hijos/as no desean hacerlos— es máxima: el 16% de todas las familias. La proporción de familias con hijos/as rebeldes, los padres de los cuales no motivan a hacer carrera, pero ellos/as pretenden hacerla es casi inalterable tanto si se mide el nivel de ingresos como si se mide el nivel de estudios de los padres, alrededor del 3% de las familias. Lo llamativo, sin embargo, no es que haya diferencias de clase social tan grandes, sino que lo que distingue sobre todo es la ilusión de los padres porque sus hijos/as hagan una carrera universitaria, y esto con pocas diferencias entre clases sociales. Por ejemplo, en las familias con ingresos bajos el 69% de los padres desean que sus hijos/as hagan carrera (universitaria), elevándose hasta el 91% en las familias con ingresos altos. Es una diferencia efectiva pero no grande, dado que la gran mayoría de padres parecen estar ilusionados.

6.9. Factores explicativos del éxito

- La mujer saca mejores notas y llega más a la universidad. Entre las personas que llegan a la universidad hay un 30% más de mujeres que de hombres.
- La clase social alta explica 2,5 veces llegar a estudiar en la universidad.
- El nivel de estudios de la madre es algo más explicativo que el nivel de estudios del padre.
- La influencia de estudiar en un colegio privado (o concertado) es un factor que favorece llegar a la universidad, pero no con la intensidad que se podría suponer.
- La influencia del centro escolar depende más de la composición socioeconómica de las familias del centro y no tanto de la familia del estudiante en concreto.
- Las notas en la ESO influyen más a llegar a la universidad que las notas del bachillerato. El sacar buenas notas en ESO supone 16 veces más éxito.
- La variable que explica más llegar a la universidad es no repetir curso. No sólo es que suspender y repetir es el mayor obstáculo para llegar a la universidad, sino que, además, el hecho de repetir, de quedar en otra cohorte de estudiantes más jóvenes, y la desestructuración que supone cambiar de amigos/as son factores adicionales que explican no conseguir la universidad.
- Las expectativas de ir a la universidad son importantes, explicando entre una vez y media y dos veces y media llegar a la universidad.
- La variable que tiene un poder de predicción considerable es que los amigos y amigas piensen ir a la universidad. Las diferencias son de más del doble. Por esto, el hecho que ningún de los amigos piense ir a la universidad correlaciona negativamente y explica el fracaso.

- Fumar (tabaco) o el consumo de marihuana reduce el éxito universitario a la mitad.

El llegar a estudiar en la universidad se explica por la clase social familiar, lo cual tiene dos consecuencias no deseadas: (1) que se pierden talentos de jóvenes de clase baja, y (2) que algunas personas que lideran la sociedad —a nivel político, económico, y social— son a menudo inadecuadas o de inteligencia baja que han logrado el puesto debido a los recursos económicos de sus padres, y no a su esfuerzo e inteligencia. Pero hay otros factores que explican el llegar a la universidad. En la presente investigación hemos aislado al menos seis factores: clase social (ya mencionado), género (que tiene la propiedad de que no depende de clase social), aprovechamiento escolar, expectativas familiares y propias, valores, y conducta adictiva. Habría algunos factores más pero estos seis explican el hecho de llegar a estudiar en la universidad. Clase social y sacar buenas notas —que están asociados a través de mecanismos múltiples como estudiar en un centro privado— siguen siendo los dos factores fundamentales de llegar a la universidad. Pero no explican que las mujeres sean mejores estudiantes, y lleguen a la universidad en mayor proporción que los varones, del mismo curso e incluso de la misma clase social.

La información de panel —los mismos estudiantes a lo largo del tiempo— que poseemos es extensa, pero incluye lógicamente un número limitado de variables explicativas. La Tabla 9 presenta estos (6) factores y (28) variables separando todos los casos en dos muestras excluyentes: las personas que *llegan* y las que *no-llegan* a la universidad según los datos del panel. Se incluyen también los coeficientes de correlación de cada una de las variables con el hecho de llegar a estudiar en la universidad. Actualmente, y en los países avanzados, la mujer saca mejores notas y llega más a la universidad. En nuestro panel la ratio es de 1,3 o sea que entre las personas que llegan a la universidad hay un 30% más de mujeres que de varones. Este dato coincide con la media nacional —para España— y es un poco o más baja que la media de la Unión Europea. El coeficiente de correlación es pues positivo (0,15) aunque no muy elevado. Sin embargo, como el género es una variable que no depende de la clase social, es seguramente el mejor factor para entender cómo llegar a la universidad sin depender de los recursos económicos ni del capital social familiar. El que haya más mujeres que varones estudiando en la universidad no es una sorpresa en los estudios de la OCDE o en los informes PISA. Pero la explicación sí lo es, como demostramos seguidamente.

Tabla 6. 8. Características de los jóvenes que llegan, y que no llegan, a estudiar en la universidad (chicos y chicas). Cataluña

	Llegan %	No llegan %	Ratio Llegan/ no llegan	Correlación estudian en la universidad ^(a)
A. Género				
Mujer	65	51	1,3 ^(c)	0,15
B. Clase Social				
Ingresos familiares	52	27	1,9	0,29
Clase social alta	37	15	2,5	0,25
Estudios del padre	35	15	2,3	0,26
Estudios de la madre	37	15	2,5	0,27
Los padres son inmigrantes (uno o ambos)	4	11	0,4	-0,13
Familia biparental	85	74	1,1	0,14
C. Escolar				
Estudia en un colegio privado o concertado	60	40	1,5	0,20
Hace los deberes (1 hora o más al día)	82	55	1,5	0,29
Notas esperadas buenas (excelente o más)	68	335	1,9	0,32
Nota media en bachillerato ^(b)	12	1	12	0,54
Nota media en ESO ^(b)	16	1	16,1	0,60
Ha repetido algún curso (entre 2006-2008)	5	57	0,1	-0,56
Estudia i trabaja (al mismo tiempo)	37	30	1,2	-0,07
D. Expectativas				
Los padres quieren que haga una carrera universitaria	95	64	1,5	0,41
Los padres le animan (muy a menudo a hacerla)	35	24	1,4	0,12
Él/la cree que irá a la universidad (en bachillerato)	97	42	2,3	0,62
Él/la cree que irá a la universidad (ESO)	94	54	1,7	0,46
Sus amigos piensan estudiar una carrera	56	26	2,2	0,36
Ninguno de sus amigos piensan estudiar una carrera	1	10	0,1	-0,21
E. Adicciones				
Se emborracha (semanalmente o más a menudo)	6	8	0,8	-0,04
Fuma tabaco (diariamente)	12	22	0,5	-0,13
Consumo marihuana (semanalmente o más a menudo)	6	13	0,5	-0,13

Nota: La variable dependiente es: "Los/as que van a la universidad" (según la información que dan sus padres en 2010, de que han estado admitidos/as y se matriculan en la universidad).

(a) Coeficientes de correlación de Pearson con los/as adolescentes que realmente estudian en la universidad el año 2010. Todas las correlaciones son significativas al nivel de 0,05, excepto "emborracharse". La mayoría son significativas a nivel del 0,01.

(b) Para calcular la nota media se ha utilizado la ponderación siguiente: excelente=9, notable=7, bien=6, aprobado=5, suspendido=3.

(c) Es la ratio expresada en el número de veces, como división de la proporción de los adolescentes que no llegan a la universidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e Infancia* 2006-2010, CIIMU.

Casi todos los indicadores de clases social explican que las personas lleguen a la universidad el doble o más. La clase social alta por ejemplo explica 2,5 veces llegar a estudiar en la universidad. Los estudios de la madre son algo más explicativos que los estudios del padre. De manera negativa influye el hecho que los padres sean inmigrantes. En España, esta variable está relacionada con clase social, pero nosotros mantenemos la hipótesis que incluso controlando por clase social hay un efecto negativo adicional que la familia sea inmigrante. La biparentalidad (que el padre y la madre vivan juntos) es un factor positivo coadyuvante en la clase social. Pero no parece ser un factor que explique mucho más. Dicho de otra forma, la monoparentalidad tiene un influjo negativo para llegar a la universidad, pero no es un efecto muy grande.

Estudiar en un colegio privado (o concertado) es un factor que favorece llegar a la universidad, pero no con la intensidad que se podría suponer. El centro privado es un factor escolar pero también de clase social. Como PISA demuestra, la influencia del centro escolar es reducida, y depende más de la composición socioeconómica de las familias los hijos de las cuales están en el colegio privado (versus la escuela pública) que no tanto de la clase social de la familia del estudiante concreto. Para decirlo de otro modo: lo que influye positivamente llegar a la universidad es la clase social de los compañeros, y no tanto el carácter privado del centro escolar. “Hacer los deberes”, al menos una hora diaria, es un factor importante para posteriormente llegar a la universidad. Las notas esperadas es también un factor positivo, pero más — lógicamente— las notas realmente obtenidas. Tanto las notas del bachillerato, como las de la ESO son decisivas. Las notas en la ESO influyen más a llegar a la universidad que las notas del bachillerato. El sacar buenas notas en ESO supone 16 veces más éxito. Dos son las razones que explican esto: (1) Existe una carrera escolar, es decir que las personas que sacan malas notas pronto, en la ESO, lo siguen haciendo peor y peor. Es también un proceso de etiquetaje. (2) Las personas que sacan malas notas pronto, y repiten curso, acaban abandonando, y por lo tanto ya no están en el bachillerato. Es pues un fenómeno de cribado. Por eso la variable que explica más el hecho de llegar a la universidad es no repetir curso. No sólo es que suspender y repetir es el mayor obstáculo para llegar después a la universidad, sino que, además, el hecho de repetir, de quedar en otra cohorte de estudiantes más jóvenes, y la desestructuración que supone cambiar de amigos/as son factores adicionales que explican no conseguir llegar a la universidad. El sacar buenas notas, y sobre todo no repetir curso, depende bastante de la clase social familiar.

Las expectativas de ir a la universidad son importantes, explicando entre una vez y media y dos veces y media llegar a la universidad. Lógicamente lo que más explica el llegar a la universidad es que el/la propio/a estudiante afirme ya en el bachillerato que desea ir a la universidad, o incluso unos años antes (en la ESO). En cambio, los que ya han fracasado varias veces en notas o repitiendo curso admiten que no llegarán. Llegar a la universidad —aunque menos que el fracaso— es un proceso predecible unos años antes. Una variable que tiene un poder de predicción considerable es que sus amigos/gas piensen ir a la universidad a estudiar una carrera. Las diferencias son de más del doble. Por eso también que sus amigos/as piensen ir a la universidad correlaciona negativamente, y explica el fracaso. En esta investigación, se observa que predecir el no llegar a la universidad es bastante más simple que predecir la llegar a la universidad. A menudo el fracaso es tautológico. Las personas que sacan malas notas, repiten curso, y abandonan son fundamentalmente de clase baja. Según PISA esto sucede en la mayoría de los (75) países que estudia la OCDE. Según el PFI, el 79% de quienes llegan a la universidad creían que iban a llegar ya en el bachillerato, y el 94% pensaba así incluso en la ESO. Sacar buenas notas desde joven y creer después en el bachillerato que uno/a irá a la universidad son fundamentales para predecir llegar a la universidad.

En esta lista de factores y variables, incluimos algunos factores adicionales, que suelen estar involucrados con el hecho de no llegar a la universidad: las adicciones a drogas. Son parte de la conducta-problema. Incluimos tres obvias: emborracharse semanalmente, fumar tabaco diariamente, y consumir marihuana semanalmente. La

adicción al tabaco supone el consumo diario. En alcohol o en marihuana el consumo puede ser fundamentalmente de fin de semana. En cualquier caso, los tres hábitos correlacionan negativamente con llegar a la universidad. Es curioso que el más aceptado, y que menos influencia negativa tiene, sea el alcohol. Es un hábito “antiguo”, “clásico”, admitido socialmente, y ampliamente relacionado con la conducta de “salir de marcha” los fines de semana. Fumar (tabaco) o el consumo de marihuana reduce el éxito universitario a la mitad, lo cual es un factor nada despreciable.

6.10. La mujer continua estando discriminada

- En España en números absolutos las mujeres acceden más en la universidad, pero en igualdad de esfuerzos y resultados con los hombres lo hacen en una proporción menor que ellos.
- Los padres animan a las hijas y tienen más expectativas sobre ellas que sobre los hombres, simplemente porque los hijos hombres no se esfuerzan. Pero cuando los hombres lo hacen, llegan más a la universidad que las mujeres.
- A veces, cuando los hombres (sobre todo los de clase alta) sacan peores notas, no se esfuerzan, e incluso repiten curso, son rescatados por las familias y los centros escolares en una proporción mayor que las mujeres en sus mismas condiciones.
- Las familias de clase alta rescatan a los hijos-hombres que son peores estudiantes. No puede pues hablarse del mayor éxito de las mujeres, sino de su fracaso relativo.

Nuestra hipótesis final es que la mujer sigue discriminada (en contra) en la sociedad española actual. Eso incluye el sistema educativo, donde la mujer obtiene mejores resultados y éxitos, pero donde la familia apoya más al varón. En la Tabla 6.9 presentamos diez modelos progresivos de regresión múltiple, para demostrar las relaciones e interrelaciones de las variables fundamentales en la explicación de llegar a la universidad. La variable que se pretende explicar es *llegar a la universidad*. Los modelos se ordenan desde el *modelo 1* muy sencillo, con una sola variable de control (ser mujer), hasta el *modelo 10* que es el que incluye más variables. Nuestra hipótesis es que el supuesto éxito académico de las mujeres —el hecho de que hay más mujeres que varones en la universidad— es menor de lo esperado. La explicación es que la mujer se esfuerza más, estudia con tesón, hace los deberes diariamente, saca notas mejores, no repite curso, y está más motivada... pero en igualdad de esas condiciones llega menos a la universidad que el varón.

El *modelo 1* muestra como las estudiantes llegan un tercio más que los hombres a la universidad. La razón de probabilidad es de 1,8, muy significativa. Si sólo tuviéramos en cuenta este modelo, pensaríamos que es cierto que la mujer llega más a la universidad por el hecho de ser mujer. En el *modelo 2* se observa que la variable que más explica llegar a la universidad es la clase social, o sea los recursos económicos. El ser mujer y su clase social no están relacionadas. La clase social es un factor importante y decisivo para llegar a la universidad, pero cuando introducimos la clase social el hecho de ser mujer no desaparece, sino que incluso aumenta un poco en su capacidad de

explicar el hecho de llegar a la universidad. Se puede argumentar que al ser independientes los factores de clase social y género explican mejor juntos el hecho de llegar a la universidad.

Introducimos entonces, en el *modelo 3*, que los padres sean inmigrantes. El ser inmigrante es un factor negativo (el exponencial de beta es 0,4). Entonces el valor explicativo de la clase social decrece (poco, pero desciende) y el del género (mujer) aumenta un poco más. Clase social es definitoria de llegar a la universidad, pero el ser mujer ayuda de forma extra, lo mismo que no pertenecer a una familia inmigrante. Hasta aquí todos los coeficientes son significativos al máximo nivel, así que podemos estar seguros de lo que afirmamos. Es un modelo claro, y que no presenta sorpresas respecto de las hipótesis dominantes sobre el éxito escolar: ser mujer, de clase alta, y de familia nativa. El *modelo 4* incorpora una variable de status socioeconómico que es también escolar: la asistencia a un centro escolar privado (o concertado) y no en una escuela pública. Es un factor importante para llegar a la universidad luego, incluso cuando se tiene en cuenta la variable de clase social. Al introducir esta variable de educación privada la variable clase social desciende un poco en importancia (aunque todavía mantiene una asociación fundamental), la variable género permanece igual, y la influencia negativa de ser de familia inmigrante es un poco menor. El centro escolar privado no es tan importante como algunos consideran, cuando se tiene en cuenta únicamente variables de clase social (y de género).

En el *modelo 5* se introduce la primera variable de aprovechamiento escolar, que es “hacer los deberes al menos una hora diaria”. Aquí la variación del impacto de las otras variables anteriores es significativa. La importancia del género desciende mucho, aunque todavía permanece positiva. Eso significa que a igualdad de hacer deberes, la importancia de ser mujer para explicar el llegar luego a la universidad disminuye mucho. La clase social desciende un poco, el ser de familia inmigrante prácticamente no cambia, y el ir a un centro privado aumenta en importancia. Hacer los deberes es casi tan importante (coeficiente exponencial de beta 3,7) como el que la clase social sea alta (4,6). La sorpresa es que ser mujer disminuye a 1,4 y pierde cierta significación estadística. Hacer deberes, y ser estudioso/a, es una variable importante que hace descender mucho la influencia de clase social y género, aunque aumenta la importancia de estar en un centro privado.

Tabla 9. Incidencia de los factores que condicionan llegar estudiar a la universidad^(a). Cataluña

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6	Modelo o7	Modelo 8	Modelo o9	Modelo 10
Mujer	1,83 ***	2,09 ***	2,15 ***	2,16 ***	1,41 *	1,13	0,90	0,88	0,86	0,87
Clase social^(b)										
Alta		6,55 ***	6,06 ***	5,46 ***	4,58 ***	3,01 ***	2,38 **	2,39 **	2,38 **	2,44 **
Media alta		2,60 ***	2,36 ***	2,24 ***	1,98 **	1,42	1,15	1,17	1,08	1,10
Media baja		1,78 **	1,74 **	1,73 **	1,58 *	1,30	1,02	1,03	0,99	1,01
Padres inmigrantes			0,41 ***	0,47 **	0,46 *	0,58	0,50 †	0,44 *	0,49 †	0,46 †
Colegio privado				1,77 ***	1,90 ***	2,76 ***	2,84 ***	2,81 ***	2,83 ***	2,84 ***
Hace los deberes					3,67 ***	2,34 ***	2,54 ***	2,46 ***	2,26 ***	2,19 ***
Nota media en ESO^(b)										
Excelente						311,90 ***	207,64 ***	198,18 ***	189,73 ***	183,23 ***
Notable						154,79 ***	119,83 ***	114,81 ***	110,96 ***	105,40 ***
Bien						26,70 ***	20,70 ***	20,09 ***	19,58 ***	19,71 ***
Aprobado						6,13 *	5,69 *	5,50 *	5,47 *	5,47 *
Expectativas de los padres							7,26 ***	6,21 ***	5,40 ***	5,39 ***
Los padres animan mucho								1,14	1,12	1,21
Expectativas de los amigos^(b)										
Todos o casi todos									4,21 †	4,16 †
Bastantes									3,28	3,32
Pocos									2,28	2,34
Fuma tabaco diariamente										0,78
Nagelkerke R ²	0,03	0,15	0,16	0,18	0,23	0,52	0,57	0,57	0,58	0,58
N	1.320	1.282	1.266	1.264	939	936	888	879	871	865

Nota: a) Modelos de regresión logística múltiple (variable dependiente: llegar a estudiar en la universidad).

b) La clase social es con referencia a *clase baja*, la nota media en ESO sobre *suspense*, y las expectativas de los amigos sobre *ninguna*.

Nivel de significación: † p < 0,1; * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e Infancia* 2006-2010, CIIMU.

En el *modelo 6* añadimos además indicadores de rendimiento escolar, con las notas medias en ESO. Al introducirlas se observa un cierto cataclismo en nuestro modelo de regresiones. Las notas en la educación secundaria son un elemento fundamental para explicar el llegar luego a la universidad. La admisión a la universidad es algo independiente de las notas, pues casi todos los/as estudiantes que se presentan al examen de ingreso pueden luego matricularse en alguna carrera universitaria. Pero las notas buenas, y las no tan buenas pero mejores que la media, son definitorias para llegar a la universidad. Al incluir las notas (además de los deberes) en este modelo, el impacto de ser mujer decrece muchísimo, es ya casi nulo, y no es significativo (1,1). La clase social tiene menos importancia, excepto que sea de clase alta (3,0) e incluso no es significativa. Ir a un centro privado es ahora más importante (2,8), pero hacer los deberes deviene menos importante (2,3). Las notas dominan la clave de llegar a la universidad lo que supone un cierto modelo meritocrático. La clase social es sólo importante cuando es alta, combinado ahora con la importancia de ir a un centro privado. Pero lo más significativo es que la importancia de ser mujer —que ha ido descendiendo en los modelos previos— aquí prácticamente ya no tiene influencia para ir a la universidad. Todo indica que los/as jóvenes de clase alta llegan a la universidad incluso cuando obtienen notas bajas. Además, a igualdad de esfuerzo las mujeres ya no mantienen privilegio sobre los varones.

El *modelo 7* da otra vuelta de tuerca a nuestro planteamiento inicial. Se incorporan las expectativas de los padres respecto que el hijo/a vaya a la universidad (el coeficiente exponencial de beta es 7,3). Esta variable es importante, no sólo por su

coeficiente significativo, sino porque además hace decrecer mucho la importancia de las notas, aunque aumenta la importancia de hacer los deberes, y el hecho de estar en un centro privado. La clase social desciende mucho en importancia (2,4 no es demasiado significativo para la clase alta). Pero lo impresionante es que el impacto de ser mujer se convierte en negativo (0,9) aunque en este caso ya no es un coeficiente significativo. Es decir, cuando se iguala la clase social, la asistencia a centro privado, el esfuerzo realizado (deberes diariamente), las notas obtenidas, y las expectativas de los padres, en esas condiciones el hecho de ser mujer no garantiza llegar a la universidad, más bien lo contrario: ser mujer puede suponer el no llegar a la universidad en igualdad de condiciones, o es una variable irrelevante. Dicho de otra manera, los varones que se esfuerzan y sacan notas buenas y van a un centro privado tienen más posibilidades de llegar a la universidad que las mujeres en las mismas condiciones. Es cierto que en números absolutos las mujeres acceden más a la universidad, pero en igualdad de esfuerzos y resultados con sus hermanos lo hacen en una proporción menor que ellos. Las familias *motivan* más a las hijas porque hay más mujeres en números absolutos que van a conseguir llegar a la universidad, pero *rescatan* más a los hijos varones que se esfuerzan menos, consiguiendo que en igualdad de condiciones esos hijos-varones vayan a la universidad... más que las mujeres. Las familias de clase alta rescatan a los hijos-varones que son peores estudiantes. No puede pues hablarse del mayor éxito de las mujeres, sino de su fracaso relativo. La sociedad discrimina todavía contra las mujeres, incluso dentro del sector educativo. El modelo 7 es el más significativo, explicando una R^2 del 0,57, con menos variables. La clase social se ve matizada por el aprovechamiento escolar, y el ser mujer es ya una variable irrelevante.

El *modelo 8* corrobora aún más estas afirmaciones. Cuando se incluye el factor de que los padres animan mucho a seguir hasta la universidad, baja el impacto de las notas, el hacer deberes, e incluso baja un poco el hecho de ir a un centro privado. Pero la importancia de la clase social se mantiene. Lo llamativo es que el impacto de ser mujer es ya negativo, y cada vez lo es más aunque no es significativo estadísticamente. Es pues una variable irrelevante.

El *modelo 9* explica un 0,58 de regresión múltiple de la varianza en la variable dependiente de *llegar a la universidad*, aunque el número de casos válidos para los que tenemos toda la información desciende al 66%, pero es ya estable. En este modelo se incluyen las expectativas de los amigos/as. Es importante (4,2 en “todos o casi todos piensan ir a la universidad”) pero poco significativo. Bajan las expectativas de los padres (pero más importantes que los amigos/as, con exponencial de beta de 5,4). Notas y deberes disminuyen de importancia, pero todavía son muy altas sobre todo notas de sobresaliente y notable. Todo lo demás se mantiene casi igual pero el impacto de ser mujer que ya es negativo para el éxito desciende todavía más. Aunque este coeficiente de mujer no es significativo, la progresión es clara: la importancia de ser mujer desciende, y a partir de un cierto momento el impacto se anula, y pasa a ser un factor no relevante. *Ser mujer es un factor no significativo para llegar a la universidad, cuando se controla por otros factores como clase social, resultados académicos, y expectativas.* El *modelo 10* incluye la variable fumar tabaco (diariamente) para comprobar si los factores de desviación, y de adicción a drogas, tienen importancia adicional. No es significativo, pero tampoco hace cambiar apenas los otros factores cuyos resultados son prácticamente iguales, incluyendo el factor no

significativo de ser mujer. Este modelo sirve realmente para comprobar que ya no superamos mucho la R cuadrada Nagelkerke de 0,58, y con un 66% de los casos válidos.

En investigaciones previas se reconoce que la mujer está teniendo mucho éxito en el sistema educativo, obteniendo notas mejores que los varones, y llegando más a la universidad. Pero eso es gracias a un esfuerzo considerable —y desproporcionado— respecto de sus compañeros-varones. Cuando se incluyen las variables más relevantes el hecho de ser mujer es irrelevante e incluso perjudicial para llegar a la universidad. Los padres animan a las hijas y tienen más expectativas sobre ellas que sobre los varones, simplemente porque los hijos-varones no se esfuerzan. Pero cuando los varones lo hacen llegan más a la universidad que las mujeres. A veces cuando los varones (sobre todo los de clase alta) sacan peores notas, no se esfuerzan, e incluso repiten curso, son rescatados por las familias-y-los-centros-escolares en una proporción mayor que las mujeres en sus mismas condiciones. Las mujeres cuando se esfuerzan mucho llegan a la universidad, pero si fracasan las familias no ayudan a que superen los problemas. La sorpresa es que perdemos talentos de mujeres. Llegan a la universidad, y seguramente luego a posiciones de liderazgo (económico, político y social), varones que no son inteligentes ni se han esforzado tanto como las mujeres. Las propias familias difunden un rol masculino para sus hijos-varones: poco estudiosos, futboleros, adictos a drogas, que apenas hacen deberes ni estudian, que repiten curso, pero que se comportan como “machos”. Son así parte de la conducta-problema. Posteriormente, la clase alta recuperan algunos de estos casos de varones, consiguiendo como sea que lleguen a la universidad. A su vez muchos de ellos terminan en universidad privadas. Las mujeres no son recuperadas tanto —aunque sean de clase alta— ni se las envía a universidades privadas tanto como a los varones. El sistema discrimina contra la mujer. Los datos absolutos enmascaran una realidad de discriminación que todavía perdura en la sociedad española actual. En números absolutos (y porcentuales) la mujer tiene más éxito, pero es a un coste o esfuerzo desproporcionado respecto del varón.

6.11. Conclusiones y recomendaciones

La investigación demuestra que las cosas no son como se creen. **El impacto de la clase social familiar es enorme, y el ser mujer (bien medido) no favorece sino que se convierte en irrelevante para llegar a la universidad. El sistema educativo —a todos los niveles— va perdiendo talentos de clase baja, de familias inmigrantes, grupos marginados, y excluidos.** Lo que definimos como “éxito” son en realidad “supervivientes” en un sistema que se dedica al cribaje de jóvenes en base a los recursos de la familia. **El llegar a la universidad en España depende realmente de la familia, mientras que el fracaso se atribuye al propio estudiante (aunque tampoco sea individual).** Un éxito escolar temprano es un factor importante por el poder que tiene de auto-motivación: *nada tiene tanto éxito como el éxito*, dice el refrán. Pero **el éxito escolar se construye lentamente, y apenas se pierde. En cambio el fracaso ocurre de pronto, y entonces cristaliza, y permanece.** Los/as jóvenes de clase alta confían en sus padres —y en los amigos/as de sus padres— precisamente porque pertenecen a esa clase alta. Los jóvenes de clase baja desconfían de sus padres, y los/as amigos de sus padres, porque son personas en niveles bajos del sistema de

estratificación social. Se desea reproducir en la clase alta, pero no en la clase baja. En la clase alta los/as jóvenes se meten menos en líos o en conflictos escolares, y cuando entran salen de ellos con más facilidad. Suelen ser rescatados por los que actualmente se denominan “padres helicóptero” (Marantz Henig 2010). La importancia del *peer group* es básica en la adolescencia, pero no hay que exagerar esa variable pues depende a su vez del estatus socioeconómico familiar y del centro escolar. Se envía a los hijos/as a un centro escolar privado, en que se da por supuesto que todos o casi todos van a llegar a la universidad. En muchas familias no es ni siquiera un tema de motivación: se da por supuesto que todos los hijos/as van a ir a la universidad. Si surgen problemas de aprovechamiento escolar se solucionan. Se rescatan a los hijos/as (sobre todo los hijos varones) que se “pierden”, se les ayuda profesionalmente (psicólogo, tutor), se invierten más recursos, y se tiene más paciencia. En ese contexto, **que los hijos/as lleguen a la universidad se explica por el papel de sus padres, lo que nos lleva a un análisis no sólo de panel sino generacional.** Esta asunción de seguir estudiando se produce también en muchos centros privados; siendo lo que más les diferencia de los centros públicos.

Dos de los factores fundamentales que explican llegar a la universidad—*clase social y género*— son poco cambiables. No existen políticas públicas educativas que pretendan transformar radicalmente estos dos factores. Las familias con dinero pueden utilizar sus recursos—después-de-impuestos como quieran. Un objetivo central suele ser reproducir su clase social en los “herederos”, es decir en sus hijos/as... sobre todo hijos-varones. Hemos demostrado también que las diferencias por centro escolar privado/público no son tan importantes como se preveía. Así que **las políticas sociales para evitar la pérdida de talentos (en las clases bajas, entre mujeres, y de familias inmigrantes) tienen que ser novedosas e imaginativas.** En educación lo menos importante puede ser reformar los centros escolares. ¡El problema está en las familias! **Se trataría de motivar, y de mantener la motivación, de personas de clase baja. Otro factor negativo para llegar a la universidad es el etiquetaje previo —y temprano— de perdedor.** Evitar o solucionar esto es complicado pero posible. Uno de los factores — asociado a clase social y género— que tiene importancia por sí solo es el historial escolar perdedor, resumido en no obtener ni una nota buena, o en repetir curso. Habría que desarrollar políticas sociales que remedien (o de recuperación para) estos casos. La sociedad y las familias difunden un modelo ideal de varón —futbolero, que tiene adicciones, violento, rebelde, internauta para juegos, que no hace deberes, que estudia poco y saca malas notas, que repite curso, en definitiva que encuentra placer fuera del sistema escolar— que hace que bastantes varones fracasen. Las familias no son conscientes de esos estereotipos. **Animan más a estudiar a las mujeres (las hijas) quizás porque prevén que van a tener más éxito escolar. La paradoja es que esas familias machistas luego recuperan a los hijos-varones que fracasan... pero no a las hijas.**

La política social debe estar dirigida a establecer un sistema meritocrático, no perder talentos, y a reducir la discriminación. Primero, porque supone un sacrificio familiar grande; segundo, porque la pérdida de talentos es un descalabro para la sociedad en forma de disminución productiva y de riqueza creada por esas personas. Todo esto se produce en un contexto en que se quiere aumentar sensiblemente la proporción de jóvenes que llegan a la universidad, por lo menos hasta el 85%. Ese

aumento suele conllevar que lleguen a la universidad más personas de clase baja. **Efectivamente se requieren políticas públicas que se atrevan a quebrar las relaciones de clase social y de género. El problema es que hasta ahora se había considerado a la mujer como exitosa en el sistema educativo, cuando nuestro análisis causal prueba lo contrario. A igualdad de otros factores (de clase social y de esfuerzo) la mujer está discriminada en el sistema educativo, como también lo está en el mundo laboral, y en la estructura social. La educación refuerza el sistema de estratificación social, y a su vez las diferencias sociales condicionan la educación (de los hijos/as).** Estamos pues ante un tema de *movilidad social intergeneracional* que es básico para entender la estratificación de la sociedad. En una política social adecuada el margen de maniobra que existe es incidir sobre factores que no están tan asociados a clase social pero que tienen un impacto diferencial sobre el éxito escolar y llegar luego a la universidad. **El descubrimiento de que la mujer sigue discriminada en el sistema educativo es importante, pues debería replantear la política social educativa. El sistema actual es poco meritocrático.**

12. Referencias bibliográficas

- Eckert, P. (1989). *Jocks and Burnouts: Social Categories and Identity in the High School*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Marantz Henig, R. (2010). "The post-adolescent, pre-adult, not-quite-decided life stage" pp. 28-37 en *The New York Times Magazine* (22 agosto 2010).
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. París: OECD.
- Willis, P. E. (1981). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.

7. Anatomía social de las emociones: adolescencia, estados de ánimos y salud mental

Àngel Martínez-Hernández

7.1. Introducción

La adolescencia es un periodo vital que ha estado rodeado de una atmósfera tan misteriosa como indefinida, principalmente en las sociedades occidentales modernas, donde esta categoría ha cobrado sentido y condición de realidad social y subjetiva. Parte del misterio proviene de los cambios físicos y psicológicos de los chicos y chicas evolucionando hacia la juventud. Otra parte proviene de la indefinición de su estatus social, de su condición intersticial entre la infancia y el mundo adulto. Las y los adolescentes habitan un espacio cronológico de incertidumbre, tanto por ellos mismos como por la mirada adulta. Son a la vez vulnerabilidad y construcción de futuro; dependencia y autonomía, riesgo y expectativas. Probablemente la adolescencia constituye el periodo de la vida más claramente ambiguo tanto para aquellos que lo atraviesan como por los que lo intentan entender (progenitores, educadores, profesionales, etc.).

Uno de los campos que generan más preocupación a los adultos es el terreno de la emocionalidad, los sentimientos y los estados de ánimo de los adolescentes. Los adultos a menudo se muestran refractarios o poco empáticos con la frecuencia, tono, intensidad y fenomenología de la emocionalidad adolescente. En ella se reconocen, pero a la vez discrepan de su modulación, la cual es atribuida a un momento difícil, al desarrollo fisiológico y psicológico y a la conformación de una identidad todavía en construcción. Esta situación pasa a ser especialmente relevante a la hora de valorar aspectos tales como los problemas de salud mental de los adolescentes. La imagen de una vulnerabilidad especialmente marcada durante este periodo parece una constante de la literatura de las ciencias “psi” (psiquiatría, corrientes psicológicas, etc.), que curiosamente sigue la dirección contraria de las evidencias sobre la buena salud física de esta etapa vital. Ahora bien, ¿son realmente los adolescentes tan vulnerables como los imaginamos? Y, en otro orden de cosas, ¿se puede interpretar esta vulnerabilidad a partir de criterios puramente individuales y psicológicos?

La respuesta que ponemos por adelantado por ambas preguntas es negativa, pero con matices. La adolescencia es una etapa donde los individuos son especialmente maleables, precisamente para encontrarse en un momento de construcción de la identidad social y subjetiva. Probablemente por eso son tan frecuentes las lógicas de identificación; es decir, la incorporación de comportamientos que resaltan adscripciones a grupos sociales, a movimientos, modas y tendencias, ya sean musicales, subculturales o ideológicas. Esta sociabilidad, que opera principalmente en las relaciones simétricas o relaciones entre iguales, conforma todo un mundo de valores, lealtades y significados compartidos que pueden actuar como amortiguadores de sus vulnerabilidades vividas, aunque también puedan tener un impacto negativo por la lógica mimética de reproducir comportamientos de riesgo, como el consumo de sustancias psicoactivas. Para el adolescente, el papel de la red

social del grupo de iguales es al adulto imaginado como la relación con los adultos es al niño/a vivido. Ambos tipos de vínculos conforman el territorio social para entender la emocionalidad adolescente. El adolescente es un sujeto en continuo conflicto de lealtades entre los progenitores y sus iguales. Debido a las condiciones que acabamos de mencionar, el adolescente es un individuo en continua relegitimación de sí mismo. Sus vulnerabilidades emocionales tienen que vincularse a este proceso de autoconstrucción.

En cuanto a los trastornos mentales, observamos una situación paradójica. Por un lado, es cierto que parte de las vulnerabilidades emergen como problemas de salud mental especialmente durante este periodo de la vida, como es el caso de la esquizofrenia y otros trastornos mentales. Por otro lado, pero, observamos que el riesgo de sufrir depresión y ansiedad es menor comparado con el debut a la mayoría de edad. Por ejemplo, según la Oficina Europea de la Organización Mundial de la Salud (WHO 2001 y 2004), la prevalencia de estos estados psicopatológicos en los chicos y chicas de 12 a 17 años es del 4%, mientras que a los 18 años la tasa aumenta al 9%. Las razones para explicar esta duplicación de la prevalencia una vez llegado a la mayoría de edad han sido poco estudiadas y es probable que varios factores derivados del propio desarrollo físico estén involucrados. Así, los efectos psicopatológicos de una vulnerabilidad emocional y psicofisiológica se mostrarían de forma más tardía, mientras que la etapa anterior a los 18 años sería un periodo de incubación o de latencia de estos estados.

Sin embargo, también podemos pensar en otras hipótesis explicativas. Una de ellas es que los adolescentes (especialmente de 15 y 16 años) son el grupo de edad que ante situaciones de depresión y ansiedad utilizan menos los servicios profesionales de atención y, en este sentido, el número de casos detectados es previsiblemente inferior al existente. Por ejemplo, una investigación realizada en más de 11.000 escolares noruegos de 15 y 16 años pone en evidencia que, incluso ante los síntomas más pronunciados de ansiedad y depresión, únicamente una tercera parte de los afectados demanda asistencia a los dispositivos sanitarios (Zachrisson et al. 2006). Otros autores (Aalto-Setälä et al. 2002; Kessler y Walters 1998; Rickwood, Deane y Wilson 2007; Olfson y Klerman 1992) apuntan estimaciones similares (alrededor del 30%) por los afectados por un trastorno mental en otros contextos nacionales y de porcentajes menores (en torno al 15%) por aquellos adolescentes y jóvenes que sufren malestar psíquico subclínico (Rickwood y Braithwaite 1994). Algunas de las causas de evitación de los servicios profesionales comentadas en la literatura son el infra-diagnóstico de la depresión adolescente a la atención primaria como consecuencia de su fenomenología más somática e inespecífica, y la renuncia de los progenitores y tutores a medicalizar a sus hijos e hijas por miedo a la estigmatización o la ausencia de protocolos de detección precoz a los centros educativos.

Otra hipótesis adicional podría ser que existen factores de protección que favorecen una prevalencia baja de depresión y ansiedad entre los 12 y 17 años. Uno de ellos podría ser el propio proceso de autoconstrucción de la identidad, de tal manera que la indefinición del estatus social de los adolescentes generara un mundo de expectativas subjetivas más ancho y menos delimitado que en el debut a la juventud, con sus efectos en la autoestima y el menor sentimiento de frustración. Otro factor, no menos interesante, podría ser el papel de la red social durante este periodo de la vida

y del capital social que se deriva del grupo de iguales, entendido como grupo de circulación de apoyo afectivo y material, así como de colaboración y amistad. En beneficio de esta idea encontramos el hecho que la entrada en la mayoría de edad supone también una cierta dilución (aunque no necesariamente supresión) de la centralidad del grupo de iguales en la vida de estos actores sociales.

Sea como fuere, parece congruente entender la vulnerabilidad emocional de los adolescentes en relación a su estatus intersticial, a los determinantes sociales de su vida (clase, género, renta, etnia, red social, etc.) y a su propia percepción del mundo. Probablemente los y las adolescentes son los sujetos más sociales y sociables o, al menos, que muestran mayor dependencia de la sociabilidad para constituirse como sujetos autónomos y con expectativas de futuro. Incluso en algunos casos, su necesidad de sociabilidad puede resultar superior a las consecuencias del riesgo, como en el consumo de sustancias psicoactivas o las conductas transgresoras y con un peligro objetivo. Es por eso que un factor, sino el factor, más determinante para desarrollar conductas de riesgo acontece de la proclividad al riesgo de sus iguales. En el espacio social es donde se juega la autoestima y también la propia identidad: ser alguien.

En este estudio nos proponemos entender las emociones, sentimientos y estados de ánimo de los adolescentes como fenómenos sociales. No se trata de negar las dimensiones psicofisiológicas, neuroquímicas, hormonales, psicológicas y psicodinámicas de las emociones, sino de mostrar que estas son coproducciones donde se integran y condensan también variables sociales como el género, el nivel de renta, la estructura de las familias, la comunicación con los progenitores o la red social de los adolescentes, para poner sólo algunos ejemplos. El conocimiento de los determinantes sociales de los estados de ánimo, por otro lado, puede resultar útil para orientar las políticas sanitarias y educativas o para discriminar determinados grupos o circunstancias asociados con una mayor vulnerabilidad. También para evitar el exceso medicalizador derivado de la no valoración del contexto social, pues este último es una pieza fundamental para determinar los casos de los no casos y para pensar estrategias alternativas y/o complementarias al tratamiento psicofarmacológico (Kleinman 1988). Para lograr este objetivo, en esta investigación hemos realizado en primera instancia una explotación estadística de los determinados sociales de las emociones y malestares adolescentes a partir de los datos del Panel de Familias e Infancia (PFI). Seguidamente, hemos realizado un análisis sobre el perfil de aquellos que han sido diagnosticados de un trastorno de depresión o ansiedad, vinculando estos de nuevo con los estados de ánimo autopercebidos y con determinados factores sociales.

7.2. Anatomía social de las emociones

La mayor parte de las y los adolescentes catalanes muestran un estado anímico positivo, en el sentido de sentirse nunca o pocas veces tristes, aburridos, nerviosos o solos, entre otros estados emocionales que hemos analizado (tabla 7.1). Ahora bien, esta tendencia no significa que no existan chicos y chicas que muestran un malestar emocional de tipo crónico, el conocimiento de los cuales puede resultar útil para detectar grupos sociales vulnerables que pueden estar asociados, en el presente o en

el futuro, a un mayor riesgo de sufrir trastornos mentales, de abuso de sustancias psicoactivas y de marginación y exclusión.

Tabla 7.1. Frecuencia de determinados estados de ánimos según género (porcentaje). Cataluña

	Chicas			Chicos			Total		
	Nunca o casi nunca	Alguna vez	A menudo	Nunca o casi nunca	Alguna vez	A menudo	Nunca o casi nunca	Alguna vez	A menudo
Sentirse									
con mucha energía	3,9	32,5	63,6	4,2	27,9	67,9	4,0	30,5	65,5
triste	17,1	69,8	13,1	39,9	54,6	5,5	27,0	63,2	9,8
nervioso/a	11,5	60,8	27,8	16,7	64,3	18,9	13,8	62,3	23,9
feliz	2,2	22,1	75,7	2,5	26,2	71,4	2,3	23,9	73,8
aburrido/a	18,8	63,6	17,6	16,6	64,5	18,9	17,9	64,0	18,1
solo/a	57,6	35,7	6,7	64,1	30,7	5,1	60,4	33,6	6,0
cansado/a	8,0	63,0	29,0	11,6	64,3	24,1	9,6	63,6	26,9
entusiasmado/a	4,3	48,8	46,9	5,3	53,2	41,4	4,7	50,7	44,5
demasiado ocupado/a	16,8	51,8	31,5	21,0	56,5	22,5	18,6	53,8	27,6
presionado/a por los padres	57,9	32,0	10,1	52,1	37,8	10,1	55,4	34,5	10,1

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e Infancia* 2008, CIIMU.

7.2. 1. Sentirse con mucha energía

- El 63,6% de los adolescentes se sienten habitualmente con mucha energía. Sólo un 3,9% nunca o casi nunca se sienten así.
- Cuantos más amigos componen la red social de los adolescentes, más frecuentemente se sienten con energía para hacer frente a las adversidades y la vida cotidiana, y al contrario.
- Los adolescentes de familias con rentas menores interiorizarían unas expectativas sociales menos optimistas.
- Determinadas redes pueden generar situaciones de presión social por el desarrollo de comportamientos transgresores y de riesgo, y que, estos últimos, pueden tener un efecto en el estado anímico y en su autopercepción.
- Los datos muestran que los y las adolescentes que tienen una buena comunicación con los padres sufren menos de sensaciones de carencia crónica de energía.

Las y los adolescentes catalanes se sienten habitualmente con mucha energía para afrontar su cotidianidad. Sin embargo, un pequeño segmento expresa sentirse nunca o casi nunca con mucha energía. Este grupo no muestra diferencias de género que sean de consideración, pero sí de renta. De hecho, aparece una tendencia a sentirse con más energía cuando mayor es la renta de la unidad familiar. Este dato puede ser interpretado a la luz de que las posibilidades de consumo y de obtención de bienes y servicios facilitan la vida cotidiana y el proyecto vital de las familias y de los adolescentes y, a la vez, la visión de sí mismos como capaces de hacer frente a las incertidumbres. Contrariamente, esta autopercepción se vería afectada en las familias con menos recursos. En este caso, parece plausible la hipótesis explicativa de la desafiliación social (Castel 1985) actuando sobre el estado anímico de los

adolescentes. Al vivir dificultades estructurales para reproducir sus existencias y asegurar su protección, los adolescentes de familias con rentas menores interiorizarían unas expectativas sociales menos optimistas. Esta lectura es congruente con el hecho que los hijos/as de padre desocupado muestran también una autopercepción de menor energía que los de los que tienen una ocupación. Lo mismo acontece con los adolescentes que tienen padres con menos estudios, aunque en estos casos el nivel educativo de la madre no parece ser de relevancia. Sí lo es, en cambio, el hecho que la madre haya nacido en un país extranjero. Curiosamente, esta situación no se da en cuanto al origen del padre, pues no aparecen diferencias apreciables.

Los factores sociales amortiguadores del sentimiento de falta de energía son también cuestiones a destacar. Cuantos más amigos componen la red social de los adolescentes, más frecuentemente se sienten con energía para hacer frente a las adversidades y la vida cotidiana y, al contrario. La carencia de salud es un factor que actúa en la disminución de la red social, pero también parece cierto que la existencia de redes con pocos vínculos genera más vulnerabilidad y riesgo relativo de mortalidad, morbilidad y problemas de salud mental para todas las edades. Esto es especialmente relevante en el caso de los estados depresivos que a menudo se asocian con la sensación subjetiva de falta de energía y donde la carencia de red y, consecuentemente, de apoyo social y afectivo acontecen claves por el pronóstico de los estados anímicos y psicopatológicos. En congruencia con este último dato, observamos que los chicos y chicas que tienen novio/a también se sienten con más energía. De forma clara, incluso se establece una tendencia en la cual los que tienen una autopercepción de sentirse con más energía son los que tienen pareja actualmente, seguido de los que la tuvieron, aunque ahora no la tengan, y finalizando con los que nunca lo han tenido. La pareja es una parte de la red especialmente relevante por el plus cualitativo que implica en términos de transmisión de afecto y apoyo. Lo mismo podemos decir de las relaciones con los progenitores. En consonancia con el papel de los vínculos sociales, los datos muestran que los y las adolescentes que tienen una buena comunicación con los padres sufren menos de sensaciones de carencia crónica de energía.

Ahora bien, el número de amigos y amigas por sí mismo nos ofrece sólo una información limitada de la estructura de las redes sociales involucradas en la sensación de falta de energía y de los procesos que pueden actuar como amortiguadores o amplificadores. Por ejemplo, los chicos y chicas que se encuentran en grupos de iguales con proclividad al riesgo también muestran más falta de energía, evidenciando que determinadas redes pueden generar situaciones de presión social por el desarrollo de comportamientos transgresores y de riesgo, y que, estos últimos, pueden tener un efecto en el estado anímico y en su autopercepción. Otros factores que inciden en la percepción de una menor energía son la presencia de obesidad y sobrepeso. Contrariamente, factores como por ejemplo la práctica de deportes parecen tener, en términos generales, un efecto positivo, reduciendo la sensación de falta de energía entre los adolescentes.

7.2. 2. Sentirse triste

- El 5,5% de los chicos se sienten tristes, mientras que las chicas el 13,1%.

- Según las estructuras familiares, en las familias monoparentales el sentimiento frecuente de tristeza de los adolescentes es del 14,2% frente del 9,1% de las biparentales o del 9,4% de las familias reconstituidas.
- A mayor seguimiento por parte del progenitor menor tristeza crónica, pero esta situación se invierte cuando estemos hablando de un seguimiento elevado, donde aumentan los casos de los que se sienten frecuentemente tristes.

La tristeza es uno de los sentimientos más omnipresentes y probablemente más oscilantes entre los adolescentes. Sentirse triste no significa necesariamente que estamos ante un estado depresivo, puesto que se trata de una sensación habitual en el decurso de la vida. No obstante, la existencia de un estado continuado de tristeza puede ser un indicador importante de malestar y psicopatología. Los datos del PFI (tercera oleada, 2008) indican que el 9,8% de los adolescentes catalanes se sienten a menudo tristes con una diferencia muy importante en términos de género: sólo el 5,5% de los chicos tienen esta autopercepción, mientras que entre las chicas es del 13,1%.

La renta es un factor que afecta también este sentimiento. A menor renta, mayor frecuencia de sensación crónica de tristeza. También cuando la madre trabaja y/o cuando estamos hablando de familias monoparentales, entre las cuales el sentimiento frecuente de tristeza de los adolescentes es del 14,2% frente al 9,1% de las biparentales o del 9,4% de las familias reconstituidas. El sentimiento de tristeza puede relacionarse con la ausencia de uno de los progenitores a la unidad doméstica, pero también se asocia a otros factores, como la menor red social. De nuevo resulta difícil destacar el papel de la red en este caso. Por un lado, es probable que los adolescentes más frecuentemente tristes tengan menor energía para mantener o ampliar su red de amistades, aunque también el mayor aislamiento y la falta de sociabilidad podrían estar detrás de esta sensación de tristeza, debido a la importancia en esta etapa vital del grupo de iguales para fortalecer la autoestima y generar una imagen optimista de un mismo. Esta última afirmación es congruente con el hecho que los adolescentes que tienen uno de los progenitores o los dos de origen inmigrando también se sienten más tristes con frecuencia. Evidentemente, el efecto de estos factores nos está informando de la posible falta de arraigo, el desconocimiento del entorno o, incluso, de la dificultad de establecer vínculos con los chicos y chicas autóctonos. En este sentido, los adolescentes con problemas de obesidad o sobrepeso también muestran una tristeza más crónica, previsiblemente por sus efectos en la autoestima y por las dificultades de presentar una imagen atractiva de un mismo. Otros factores que parecen estar relacionados con el sentimiento frecuente de tristeza son el bajo nivel de estudios del padre —en el caso de la madre esta variable no resulta relevante— y la mayor proclividad al riesgo de los amigos.

En cuanto a los factores que parecen amortecer el sentimiento de tristeza, algunos que llaman la atención son el seguimiento que el padre hace de los amigos del adolescente y la práctica deportiva. Curiosamente, el factor de seguimiento por parte del padre de las actividades escolares de su hijo/a muestra un efecto ambiguo, pero comprensible y no difícil de argumentar. En general, a mayor seguimiento por parte del progenitor menor tristeza crónica, pero esta situación se invierte cuando estamos

hablando de un seguimiento alto, donde aumentan los casos de los que se sienten frecuentemente tristes. La relación de hiperprotección e hipertutela se convierte en un obstáculo para el adolescente que quiere construirse como sujeto autónomo. La carencia de autonomía dificulta el desarrollo de la propia imagen de sí mismo como individuo con capacidad de decisión y, por lo tanto, no es extraño que esto pueda afectar su estado de ánimo. Adicionalmente, este dato nos señala el posible efecto de los modelos autoritarios de familia, hacia los que favorecen la comunicación, en la emocionalidad adolescente.

7.2.3. Sentirse nervioso

- El 23,9% de los adolescentes catalanes se sienten a menudo nerviosos.
- El 27,8% de las chicas se sienten a menudo nerviosas, y en los chicos el 18,9%.
- No se observan variaciones significativas por renta ni porque los progenitores (sean el padre o la madre) estén en el paro. No obstante, los hijos de familias monoparentales amplifican el sentimiento de estar a menudo nerviosos.
- El seguimiento del padre de la escuela y de los amigos se revela como un factor atenuante de esta sensación (aunque un seguimiento alto y de tipo autoritario pueda resultar contraproducente).

El 23,9% de los adolescentes catalanes se sienten a menudo nerviosos. Este dato no tendría que sorprender si pensamos que se trata de una edad de cambios hormonales y fisiológicos importantes que confluyen en un periodo de transición a la vida adulta. Las diferencias según género son considerables: mientras que el 18,9% de los chicos se sienten así, entre las chicas llega al 27,8%. Curiosamente no se observan variaciones significativas por renta ni porque los progenitores (sea padre o madre) estén en el paro. No obstante, los hijos de familias monoparentales amplifican el sentimiento de estar a menudo nerviosos, así como también lo hacen otros factores como por ejemplo los niveles de estudios bajos, ya sea del padre o de la madre, y que estos sean autóctonos, principalmente en el caso del padre. Este último dato puede hacernos pensar en diferentes hipótesis socioculturales. Una de ellas es la posible vinculación de las diferencias en el estado de nerviosismo entre autóctonos y foráneos con la existencia de modelos culturales de expresión del malestar. Todos los grupos culturales se caracterizan por tener expresiones del malestar específicos que acentúan determinados aspectos de los estados anímicos y emocionales (Kleinman 1988; Martínez-Hernández 2006). En nuestro caso, podríamos encontrarnos ante una expresión de malestar característica de los autóctonos basada en la alusión a los “nervios” para expresar un estado de malestar.

Los chicos y chicas con menor red social se sienten también más nerviosos y, curiosamente, también aquellos que han tenido o tienen pareja. La proclividad al riesgo del grupo de iguales nos dibuja una tendencia en aumento de este estado de ánimo. El nerviosismo nos aparece aquí ya no sólo como un hecho psicofisiológico, sino también como una sensación con “vida social”, donde la falta de red toma cuerpo en forma de un malestar que es incorporado o corporalizado. Una de las

interpretaciones posibles de este hecho es el conflicto de lealtades que en las conductas transgresoras se conforma entre los progenitores y el grupo de iguales, entre la adecuación a la norma y la posibilidad de transgresión. Probablemente por eso, el seguimiento que hace el padre de la escuela y de los amigos se revela como un factor atenuante de esta sensación. A pesar de que un seguimiento alto y de tipo autoritario pueda resultar contraproducente, tal como pasa con el sentimiento de tristeza, por la tensión entre la protección y la autonomía.

7.2.4. Sentirse feliz

- Un 75,5 de los adolescentes catalanes se sienten habitualmente felices, mientras que un 2,3% de los adolescentes catalanes no se sienten nunca o casi nunca felices.
- La situación de desocupación del padre afecta negativamente a las variaciones de este sentimiento entre los adolescentes, aunque paradójicamente no cuando la madre se encuentra en el paro.
- Los que practican deporte —y no olvidemos que el deporte es un espacio destacado en la conformación de vínculos sociales— se sienten más felices.

La gran mayoría de los adolescentes catalanes se sienten felices, pero un 2,3% informa que nunca o casi nunca se siendo así. Este sentimiento no muestra diferencias de género, ni de estructura familiar, ni de origen inmigrante de la familia, aunque sí en cuanto al nivel de renta. Los chicos y chicas de rentas más bajas se encuentran más frecuentemente vinculados en este sentimiento de carencia de felicidad que los de rentas medianas y altas, dibujando una tendencia muy clara que oscila entre el 3,5% y el 1,3%. La materialización de la desafiliación en forma de carencia de felicidad aparece de nuevo como una posibilidad más frecuente entre las clases más desfavorecidas. También entre los chicos y chicas con problemas de sobrepeso y obesidad que corporalicen o encarnan más frecuentemente este sentimiento, sin entrar a valorar aquí la compleja y probablemente bidireccional asociación entre obesidad e infelicidad.

Aunque no esté clara la relación entre satisfacción de necesidades básicas y felicidad en términos generales, en contextos como el nuestro, donde no son frecuentes las situaciones de pobreza extrema pero sí de privación y pobreza moderada, el sentimiento de infelicidad se vincula con insatisfacciones personales y dificultades de acceso a bienes y servicios. Congruente con esta hipótesis explicativa es el hecho que la situación de desocupación del padre afecta negativamente las variaciones de este sentimiento entre los adolescentes, aunque paradójicamente no cuando la madre se encuentra en paro. Probablemente detrás de este dato se esconden también factores sociales conocidos, como el difícil ensamblaje del padre desocupado en una unidad familiar que no ha acabado de asumir del todo la compartición de los roles conyugales. Esta situación, entendida como disonancia en un modelo patriarcal, expresaría sus efectos en el estado anímico de la descendencia. Redundante con la posible fuerza de estos modelos patriarcales se encuentra el hecho

que el menor nivel de estudios de la madre tampoco parece afectar la infelicidad de los adolescentes, pero sí en el caso del padre.

El papel destacado del padre se percibe también en otras variables familiares. Por ejemplo, que la madre sea de origen extranjero no parece tener efecto, pero sí en el caso del padre. El seguimiento que hace el padre de los amigos y de la escuela de su hijo/a también muestra esta tendencia. Esto nos hace pensar en diferentes hipótesis explicativas sobre el papel del padre. Por un lado, podemos aludir la importancia de la función paterna en la emocionalidad de los hijos/as. Otra hipótesis adicional y complementaria se vincula con la posibilidad que los y las adolescentes acentúen la carencia afectiva principalmente con el vínculo progenitor que tradicionalmente ha sido más distante en el acompañamiento de la vida cotidiana de la descendencia: el padre.

Cuanto más amigos tienen los chicos y chicas en su red social menos a menudo se sienten “nunca o casi nunca” felices. De nuevo el territorio de los iguales emerge como un factor de gran trascendencia para el estado anímico de los adolescentes que genera, a la vez, conflictos de lealtades, pues aquellos que tienen una red con proclividad al riesgo son también los que frecuentemente se sienten menos “a menudo felices” y más “nunca felices”. No obstante, quienes practican deporte —y no olvidamos que el deporte es un espacio destacado en la conformación de vínculos sociales— se sienten más felices. También la frecuencia de carencia de felicidad afecta principalmente (aunque de forma ligera) quienes no tienen y no han tenido nunca pareja, después a los que lo han tenido y ya no la tienen y finalmente a los que la tienen actualmente.

7.2.5. Sentirse aburrido

- El 18,1% de los adolescentes catalanes se sienten a menudo aburridos. Las mayores diferencias las encontramos a nivel de renta: a menor renta de las familias, más aburridos se sienten.
- La red social de los adolescentes y la actividad deportiva parecen actuar como principales amortiguadores del sentimiento de aburrimiento en los adolescentes.

Es frecuente escuchar entre los niños y adolescentes la queja de estar aburriéndose. Estar aburrido implica falta de motivación para desarrollar actividades creativas, pero también un estado de cansancio, tedio y malestar. Los adolescentes no escapan a esta tónica, pero sorprende que el 18,1% tenga este sentimiento a menudo en su cotidianidad. Se trata de un estado de ánimo que afecta prácticamente igual a chicos y chicas, y a hijos de cualquier estructura familiar, pero desigualmente en términos del nivel de renta de las familias: a menor renta, más aburridos se sienten. También resulta un estado más frecuente entre aquellos que tienen su padre en situación de desocupación, que sus progenitores (tanto el padre como la madre) tienen un nivel de estudios bajo o que su padre o madre (o ambos) son de origen extranjero.

La red social de los adolescentes parece actuar como amortiguador del sentimiento de aburrimiento, aunque con un efecto curioso, pues entre los que

informan que tienen más de 20 amigos sube de nuevo la frecuencia de este estado de ánimo. En la medida que se trata de datos informados por los propios adolescentes, es probable que se produzca en este punto una cierta distorsión que podemos denominar de “red fantaseada” y que analizaremos en el apartado siguiente dedicado a sentirse sólo. En congruencia con la tendencia general ya matizada de cuanto más amigos menos aburrimiento, los que tienen pareja también tienen menos aburrimiento crónico, así como aquellos que expresan tener una buena comunicación con su padre sobre las tareas escolares, sus amistades y cualquier otra temática. Ahora bien, la función de la red social al resolver los problemas de aburrimiento crónico no actúa de la misma forma cuando existe una alta proclividad en el riesgo entre el grupo de iguales. El mayor aburrimiento entre los transgresores puede derivarse de causas diversas tanto unidireccionales como bidireccionales, entre ellas que la sensación de aburrimiento traiga a la transgresión o que, incluso, que esta última potencie esta sensación. Sea como fuere, de nuevo, la red expresa aquí su doble faceta de potenciadora de bienestar o malestares.

Otros aspectos a destacar son el hecho que las y los adolescentes con obesidad y sobrepeso tienen una mayor frecuencia de aburrimiento crónico autopercebido y que la práctica deportiva se convierte en una actividad que reduce esta sensación. Ambos casos expresan, de hecho, dos caras de la moneda (aburrimiento/actividad física) y se vinculan indirectamente con otros factores como la sociabilidad relacionada con la práctica deportiva.

7.2.6. Sentirse sólo

- El 6% de los adolescentes catalanes se sienten a menudo solos. A menos renta disponible de las familias, más considerable es el sentimiento de soledad de este.
- En contextos de frustración o angustia parental (como por la obtención de un puesto de trabajo) aumenta la posibilidad de sensaciones vinculadas a la soledad en los hijos/as.
- El 10% de las chicas y chicos de familias monoparentales se sienten a menudo solos frente del 5,2% de las biparentales y el 6,7% de las reconstituidas.

El 6% de los adolescentes catalanes se sienten a menudo solos, sin mostrar diferencias de género apreciables ni vinculadas al nivel de estudios del padre o la madre. Eso sí, a menos renta disponible de las familias más considerable es el sentimiento de soledad de sus hijos/as. También, curiosamente, cuando el padre o la madre se encuentra en situación de desocupación aumenta el porcentaje de sentimiento crónico de soledad, especialmente cuando el parado es el padre. El efecto de la desocupación de los progenitores en la sensación de soledad de sus hijos/as puede parecer inicialmente paradójico, pues en principio tendría que estar vinculado con la existencia de mayor tiempo disponible por la comunicación familiar que evitaría, o al menos amortecería, esta sensación entre los adolescentes. Ahora bien, también sabemos que la disponibilidad de tiempo no siempre se vincula con buena calidad de la comunicación y más en contextos de frustración o angustia parental por la obtención de un puesto de trabajo. En estos casos, el dicho que uno se puede sentir sólo a pesar que

aparentemente esté acompañado gana especial relevancia, pues los riesgos de exclusión pueden ser especialmente desestabilizadores de las relaciones de pareja y también parentales.

La relación entre la estructura de las familias y el sentimiento de soledad nos ofrece un panorama previsible. El 10% de las chicas y chicos de familias monoparentales se sienten a menudo solos frente al 5,2% de las biparentales y el 6,7% de las reconstituidas. También el hecho que el padre o madre sean de origen extranjero parece afectar la frecuencia del sentimiento de soledad. En estos últimos casos tenemos que tener en cuenta los posibles factores que pueden acompañar a los procesos migratorios y que oscilan entre la ausencia de red derivada de ir a vivir a otro país y el fenómeno de la exclusión social.

El papel de la red de amigos resulta de nuevo enigmático, pues mientras que en líneas generales a mayor número de amigos se da una menor frecuencia de soledad, cuando los adolescentes informan que tienen más de 20 amigos vuelve a aumentar el porcentaje de los que se sienten a menudo sólo. Esta situación puede tener diferentes interpretaciones. En principio, el sentimiento de soledad implica una autopercepción y por eso no necesita coincidir completamente con la red de amistad real. También es posible que la popularización de la palabra “amigo/amiga” a las redes sociales virtuales haya vaciado de un sentido afectivo fuerte a este término y que por lo tanto genere un efecto de confusión terminológica entre compañeros y amigos. No obstante, resulta también plausible pensar en términos explicativos en el fenómeno, que hemos citado anteriormente, de la “red fantaseada” o imaginada como elemento de distorsión. Es posible que algunos de los que afirman tener más de 20 amigos sean en el fondo los que tienen menor red y por eso amplifican el número estimado de relaciones de amistad. Exceptuando esta situación extrema que acabamos de mencionar, la tendencia entre más relaciones de amistad percibidas y menos soledad resulta bastante evidente y, a la vez, es congruente con otros factores, como el hecho de tener o haber tenido pareja. Aquellos/as que nunca han tenido pareja se sienten más a menudo solos, igual que aquellos los padres de los cuales no hacen un seguimiento de la actividad de sus hijos.

7.2.7. Sentirse cansado

- Prácticamente el 27% de los adolescentes se sienten a menudo cansados con una mayor frecuencia de esta sensación entre las chicas.
- El seguimiento más estricto por parte de los progenitores, vinculado al modelo de familia autoritaria, es el que produce un mayor cansancio crónico en los adolescentes.

En una etapa vital de cambios psicofisiológicos, hormonales y de construcción de la propia identidad, no resulta extraño ni anómalo la presencia de la sensación de cansancio. De hecho, prácticamente el 27% de los adolescentes se sienten a menudo cansados con una mayor frecuencia de esta sensación entre las chicas. Este hecho puede vincularse al diferente desarrollo psicofisiológico de hombres y mujeres, pero también al conocido hecho que las chicas tienen una mayor presión dentro de la

unidad familiar para realizar tareas domésticas que se añaden al trabajo escolar habitual y que amplifican la sensación de cansancio.

La sensación de cansancio no muestra diferencias de renta estimables, ni vinculadas al tamaño de la red social, a tener o no pareja, al nivel de estudios de los progenitores, en su origen de los padres, o a que la madre se encuentre en situación de desocupación. Sí, en cambio, resulta más frecuente cuando el padre está parado, probablemente porque en estos casos tiene más tiempo para interactuar con sus hijos e hijas, aunque ya hemos dicho que la disponibilidad de tiempo no es garantía de buena calidad en la comunicación familiar y, por lo tanto, puede tener efectos diversos en las emociones de los adolescentes. Por otro lado, el seguimiento alto por parte de los progenitores de las actividades de sus hijos/as se asocia a una mayor frecuencia de cansancio crónico. En otras palabras, es el seguimiento más estricto por parte de los progenitores y que se vincula con el modelo de familia autoritaria el que produce un mayor cansancio crónico de aquellos/as que tienen una posición subalterna: los adolescentes.

Cuando el grupo de amigos muestra una alta proclividad al riesgo también aumenta el sentimiento crónico de cansancio. La práctica deportiva muestra un efecto esperado. En principio, a más deporte menos sensación de cansancio. Ahora bien, entre aquellos que practican esta actividad de forma diaria, se incrementa de nuevo la autopercepción de sentirse cansado.

7.2.8. Sentirse entusiasmado

- Un 4,7% de los chicos y chicas se sienten nunca o casi nunca entusiasmados.
- El nivel de renta de las familias parece influir en el nivel de entusiasmo de los adolescentes, siendo el porcentaje en el estrato más desfavorecido un 7%, el medio un 3,5% y el alto un 3,3%.
- El seguimiento que hace el padre disminuye la frecuencia de los que se sienten nunca o casi nunca con entusiasmo.

La adolescencia es una etapa caracterizada por un entusiasmo vital intenso y así aparece en el caso de la mayoría de los adolescentes. No obstante, un 4,7% de los chicos y chicas se sienten nunca o casi nunca entusiasmados, sin mostrar diferencias de género apreciables ni vinculadas con el tipo de estructura familiar, o al tamaño de su red social. El nivel de renta de las familias, en cambio, sí que parece actuar en la frecuencia de este sentimiento, principalmente cuando comparamos el estrato más desfavorecido (7%) con el medio (3,5%) y alto (3,3%). El hecho que se duplique prácticamente el porcentaje en las familias con rentas bajas hace pensar en la importancia de las limitaciones económicas en este estado de ánimo mediante una serie de factores como la carencia de expectativas de ascenso social, las dificultades cotidianas asociadas a la baja renta o el obstáculo al consumo de bienes y servicios. Esta última interpretación resulta especialmente congruente con la conformación de los estados de ánimo a la sociedad moderna, caracterizada por la búsqueda rápida de la satisfacción y aquello que Applbaum (2000) ha definido como la cultura del

hedonismo y la felicidad basada en la adquisición de la mayor cantidad posible de *commodities*, ya sean materiales o intangibles. Es probablemente por eso que los menos “entusiastas” son los hijos/as de progenitores con bajo nivel educativo, origen extranjero (ya sea del padre, de la madre o de los dos), y por lo tanto con una mayor situación de vulnerabilidad. No obstante, es conocido que el capital de las familias se revela como un amortiguador de los riesgos de exclusión y también en este caso de carencia de entusiasmo ante las cosas por parte de los adolescentes. Probablemente por eso, el seguimiento que hace el padre de las actividades escolares sus hijos/as y de su red de amistades parece disminuir la frecuencia de los que se sienten nunca o casi nunca con entusiasmo.

7.2.9. Sentirse demasiado ocupado

- El 27,6% se sienten a menudo demasiado ocupados, con una mayor tendencia a esta autopercepción entre las mujeres.

La carga de tareas y actividades diversas que realizan los adolescentes es proverbial a nuestro contexto social. Probablemente por eso, el 27,6% se sienten a menudo demasiado ocupados, con una mayor tendencia a esta autopercepción entre las mujeres en comparación con los hombres. Aquí también, el nivel de renta muestra su impronta, pero en sentido contrario al resto de los estados de ánimo: a más renta, más sentimiento de estar a menudo demasiado ocupado. También el alto nivel educativo de los progenitores apunta en la misma dirección, tanto del padre como de la madre, así como el seguimiento que hacen los padres de las actividades de sus hijos e hijas.

Curiosamente, los hijos de padres o madres desocupados muestran una frecuencia ligeramente más alta a sentirse ocupados, probablemente por el impacto de la mayor disponibilidad de tiempo al hogar y por la existencia de un clima familiar donde se pueden proyectar las insatisfacciones de los progenitores. Del mismo modo, destaca el hecho que tener o no tener pareja no redunde en el sentimiento de estar a menudo ocupado, pero sí la red de amigos: cuanto menos amigos más a menudo los adolescentes se sienten ocupados, probablemente debido a que la menor disponibilidad de tiempo limita la construcción y mantenimiento de los vínculos de amistad.

7.2.10. Sentirse presionado por los padres

- El 10,1% de los adolescentes catalanes se sienten a menudo presionados por sus padres.
- Los chicos y chicas que no tienen pareja y los que tienen más amigos (pero que declaran hasta 20) son los que menos presionados se sienten.

El 10,1% de los adolescentes catalanes se sienten a menudo presionados por sus padres sin diferencias de género significativas. Los de renta media son los que menos presionados se sienten, al menos en la tipología de “a menudo”, en comparación con

los de rentas altas y bajas. Probablemente, en el primer caso por la presión por el mantenimiento intergeneracional de su estatus y en el segundo por la presión para escalar posiciones dentro la estructura social. Congruente con esta última afirmación es el hecho que los adolescentes que tienen el padre o la madre en situación de desocupación se sienten también más presionados, del mismo modo que los hijos/as de familias de origen inmigrante. El nivel de estudios muestra una curiosa situación en la cual cuanto más formación por parte de la madre más presionados se sienten los hijos/as, pero no en cuanto a los estudios del padre. Esto puede estar vinculado al mayor seguimiento que hace la madre de las actividades cotidianas de los hijos.

Los chicos y chicas que no tienen pareja son también los que menos presionados se sienten y también los que tienen más amigos, aunque la tendencia a sentirse así repunta cuando estamos hablando de una red de amistad de más de 20 amigos. Las razones de este fenómeno pueden ser diversas, y el resultado ambiguo. En principio, el tamaño de la red de amistades puede actuar generando más o menos presión por parte de los padres en la medida que genere o no un conflicto de lealtades entre el ámbito de los progenitores y del grupo de iguales. Así, los adolescentes más orientados a construir vínculos fuera del hogar y sus conductas asociadas (llamadas de teléfono, horas al ordenador chateando, etc.) serían también aquellos más presionados por sus padres por el desarrollo de sus tareas asignadas. También aquellos que tienen un grupo de amigos con mayor proclividad al riesgo se sienten más presionados, pues consecuentemente sus conductas demandan una mayor atención por parte de los progenitores. En cambio, los adolescentes que mantienen una red mediana se pueden sentir menos presionados por los efectos protectores del grupo de iguales o por la menor insistencia de las madres y padres a controlar sus tareas. Finalmente, aquellos adolescentes con menor red de relaciones de amistad se podrían sentir más presionados por la interferencia de sus progenitores en sus relaciones sociales que se podría materializar en forma de límites a la creación de estos vínculos y por la carencia del efecto protector del grupo de iguales, pues cuanto menos relaciones de amistad más horas de convivencia en casa interactuando con los progenitores.

Tabla 7.2. Perfiles sociales de los estados de ánimos adolescentes

	Energía	Triste	Nervioso/a	Feliz	Aburrido/ a	Solo/a	Cansado/a	Entusiasmado/a	Ocupado/a	Presionado/a
Género										
Chica		+	+				+		+	
Chico		-	-				-		-	
Renta										
Renta alta	+	-		-	-	-		+	+	+(a)
Renta baja	-	+		+	+	+		-	-	+(a)
Paro										
Padre	-			-		+			+	+
Madre						+			+	+
Nivel de estudios bajos										
Padre	-	+	+				+	-	-	
Madre			+					-	-	-
Inmigración										
Padre		+	-	-		+		-		+
Madre	-	+	-			+		-		+
Red social iguales										
Más amigos	+	-		+	-	-				-
Menos amigos	-	+	+	-	+	+			+	+
Proclividad al riesgo de los amigos										
	-	+		-	+		+			+
Pareja sentimental										
Tiene o ha tenido	+		+	+		-				-
No tiene	-			-		+				+

Nota (a): En comparación con las rentas medias.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e Infancia* 2006 y 2008, CIIMU.

7.3. ¿Desafiliados o superados?

- El conjunto de “desafiliados” formado por los estados de ánimo triste, aburrido y sol estaría asociado a los adolescentes de familias con menor renta.
- Un segundo grupo formado por los estados de ánimo nervioso, ocupado y presionado que constituye un grupo de malestares más activos y externalizados (“superados”) y también asociados a familias de rentas medias.
- Los dos grupos resultan congruentes con dos disposiciones anímicas, por un lado, la tristeza y sus proximidades con los estados depresivos, y por otra, la asociación entre nerviosismo y ansiedad.
- Sentirse triste no es ninguna patología, como tampoco el nerviosismo. Más bien constituyen estados normales que pueden apuntar, a partir de su recurrencia y cronicidad, hacia posibles riesgos y vulnerabilidades en salud mental.

Un análisis más detallado de los estados de ánimo que acabamos de exponer nos ha permitido dibujar fundamentalmente dos agrupaciones.²¹ Por un lado, un primer conjunto formado por los estados de ánimo triste, aburrido y sólo que nos hace pensar en una expresión más pasiva y internalizada del malestar de nuestros adolescentes. Este grupo estaría asociado también a los adolescentes de familias con menor renta que se encuentran más próximas al riesgo de “desafiliación”, en el sentido de

²¹ A través de un análisis multivariante de factores.

encontrar obstáculos en la hora de reproducir sus existencias y asegurar su protección. Se trata de adolescentes y contextos familiares que también observan melancólicamente un riesgo de movilidad descendente, así como una mayor dificultad para acceder a la diversidad de bienes y servicios que conforman el panorama de la modernidad y sus modelos vinculados al consumo. Por otro lado, un segundo grupo conformado por los estados de ánimo nervioso, ocupado y presionado que constituye un grupo de malestares más activos y externalizados y también más asociados a familias de rentas medias, las cuales establecen ritmos formativos por los adolescentes más intensos y con más diversidad de actividades educativas y lúdicas. En este caso, el que se estaría expresando es una sensación de agobio, de verse “superado” por los requerimientos y expectativas de los progenitores y el mundo de los adultos por extensión.

Las dos modalidades expresivas del malestar adolescente que acabamos de plantear se tienen que entender como tendencias generales vinculadas a formas de vida que generan constreñimientos diferenciados. Esto no quiere decir que en todas las familias de renta baja predomine el modelo característico del primer componente (tristes, aburridos y sólo) o que el segundo (nervioso, ocupado, presionado) sea exclusivo de las rentas medias y altas. Por ejemplo, determinadas familias de renta baja pueden presionar sus hijos e hijas para la consecución de un estatus social más elevado a partir de la mayor dedicación a los estudios. Un ejemplo en este sentido es el hecho que las familias con algún progenitor de origen extranjero presionan sus hijos e hijas más que las familias autóctonas. Las autopercepciones de los adolescentes nos hablan de estrategias sociales y psicológicas de enfrentamiento, en el sentido de implicarse y cobrar significación dentro de las adversidades cotidianas que les depara un mundo de oportunidades y de presiones sociales, pero también de riesgos de desafiliación.

Adicionalmente, los dos grupos resultan congruentes con dos disposiciones anímicas diferenciadas que han sido descritas a la literatura y que se vinculan a formas de expresión del malestar y también de la psicopatología, especialmente de aquella asociada al espectro depresión/ansiedad. Por un lado, la tristeza y sus proximidades con los estados depresivos. Por otra, la asociación entre nerviosismo y ansiedad. Ahora bien, es importante subrayar que no se puede establecer una relación isomórfica o de identificación entre los estados de ánimo y la psicopatología. Un diagnóstico de depresión requiere de un análisis más en profundidad de los estados de ánimo, la historia personal y el contexto social, y necesariamente tendría que incluir otras manifestaciones de tipo somático (pérdida o aumento de peso, insomnio o hipersomnia, etc.) y psicológico (sentimientos de desesperanza, baja autoestima, etc.). En otras palabras, sentirse triste no es ninguna patología, como tampoco el nerviosismo. Más bien constituyen estados normales que pueden apuntar, a partir de su recurrencia y cronicidad, hacia posibles riesgos y vulnerabilidades en salud mental.

7.4. El bucle depresivo

- Con la edad parece aumentar el porcentaje de casos diagnosticados de depresión o ansiedad, fundamentalmente en cuanto al tránsito de los 17 años (6,9%) a los 18 (10,4%).

- Mientras que la prevalencia entre las chicas es del 11,5%, entre los chicos es solo del 5,9%.

Una de las formas en que se expresan los estados de ánimo negativos tanto a la adolescencia como en cualquier etapa de la vida es en la aparición de trastornos mentales. Entre ellos, los trastornos depresivos y de tipo ansioso conforman un grupo especialmente relevante, tanto en cuanto a la prevalencia como a sus posibles efectos en las trayectorias vitales. Sufrir una depresión en la adolescencia está asociado, en la literatura científica, a la presencia de psicopatología a la edad adulta y también con el suicidio y el fracaso escolar y laboral. La depresión es producto de las vulnerabilidades biopsicosociales y genera a la vez nuevas vulnerabilidades, produciendo un efecto de espiral descendente que aquí denominamos el bucle depresivo.

En el caso de los adolescentes catalanes, observamos que estos tipos de trastorno muestran un porcentaje relativamente importante. En general, y en la misma tónica que la información de la sección europea de la OMS, los datos del PFI nos indican que con la edad parece aumentar el porcentaje de casos diagnosticados, fundamentalmente en cuanto al tránsito de los 17 años (6,9%, primera oleada 2006) a los 18 (10,4%, cuarta oleada 2010), si bien después se estabiliza en este porcentaje hasta los 20 años. Aunque de forma parcial, pues no disponemos del diagnóstico de depresión/ansiedad en la segunda y tercera oleadas del PFI, esta información nos ofrece una tendencia de acumulación de casos en el tránsito de los 17 a los 18 años que hay que subrayar y que es congruente con los datos internacionales.

La diferencia de género entre el grupo de diagnosticados de depresión y ansiedad es claramente perceptible, pues mientras que la prevalencia entre las chicas es de un 11,5%, entre los chicos es sólo de un 5,9%. El hecho que el número de casos entre las chicas duplique el de los chicos no es ninguna novedad, pues sabemos que tanto la incidencia como la prevalencia de depresión entre las mujeres normalmente duplica, e incluso triplica, las tasas de los hombres. Este fenómeno ha sido asociado a factores biopsicológicos y sociales varios (Matud et al. 2006), tales como la mayor vulnerabilidad física (neurohumoral) de las mujeres, el papel de los modelos tradicionales femeninos y sus efectos al potenciar un “rol de indefensión aprendida”, o la existencia de patrones diferenciados en la expresión del malestar emocional y la psicopatología según género que supondrían, al menos en las sociedades occidentales modernas, una mayor prevalencia de depresión entre las mujeres y de alcoholismo y dependencia de determinadas sustancias psicoactivas entre los hombres.

7.4.1. Depresión/ansiedad y estados de ánimo

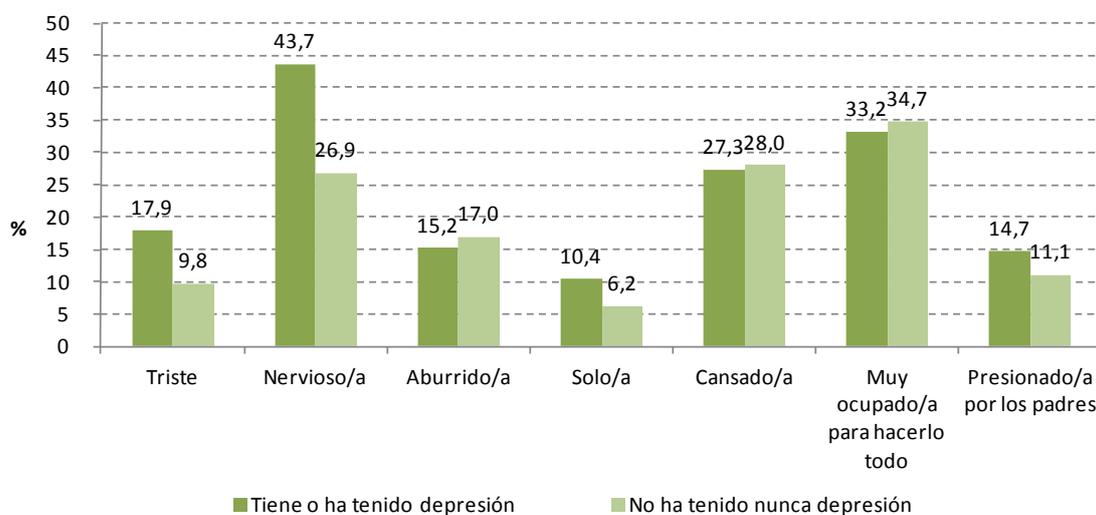
- Sólo un 30% de los adolescentes con depresión y ansiedad consultan los servicios profesionales.
- Las y los adolescentes diagnosticados de depresión/ansiedad se sienten con más falta de energía, más tristes, nerviosos, infelices, sólo, con carencia de entusiasmo y presionados por sus progenitores.

- Las chicas con depresión/ansiedad se sienten más frecuentemente tristes, nerviosas, infelices, cansadas y ocupadas que los chicos con este tipo de diagnóstico. Por su parte, los chicos con depresión se sienten más aburridos, solos y presionados por sus progenitores en comparación con las chicas diagnosticadas.

Por lo que sabemos, la existencia de un diagnóstico puede prever la aparición de diferentes malestares y, a la vez, estos malestares pueden anticipar la aparición de un diagnóstico de depresión. En términos de frecuencias, observamos que las y los adolescentes diagnosticados se sienten con más falta de energía, más tristes, nerviosos, infelices, solos, con carencia de entusiasmo y presionados por sus progenitores frente a los no diagnosticados. En cambio, las sensaciones de cansancio, el aburrimiento y sentirse demasiado ocupado para desarrollar sus tareas escolares no guarda una frecuencia destacable en estos casos (gráfico 7.1).

Los datos también nos informan de una correlación entre algunos estados de ánimo negativos y el diagnóstico de depresión/ansiedad. Por un lado, hay una diversidad de estados emocionales que no se correlacionan de forma significativa con el diagnóstico mencionado, como por ejemplo estar aburrido, cansado, con falta crónica de entusiasmo y demasiado ocupado. En algunos casos, esta carencia de correlación puede estar vinculada a la existencia de una muestra pequeña de diagnosticados, pues sabemos que algunos estados de ánimo, como en la falta de entusiasmo y en la sensación de cansancio, se encuentran asociados generalmente en la depresión y es previsible que una muestra más amplia diera cuenta de este vínculo. También resulta verosímil que la carencia de correlación se derive de una situación de infradiagnóstico entre esta población, pues ya hemos comentado con anterioridad que la literatura nos indica que sólo un 30% de los adolescentes con depresión y ansiedad consultan los servicios profesionales. Por otro lado, hay otros estados de ánimo que muestran una significación estadística en su asociación con depresión/ansiedad diagnosticada. Este es el caso de sentirse nunca con mucha energía, sentirse triste, sentirse nervioso, sentirse nunca feliz, sentirse sólo y sentirse presionado.

Gráfico 7.1. Adolescentes que tienen o han tenido depresión diagnosticada y adolescentes que no han tenido nunca depresión según estados de ánimo que sienten a menudo. Cataluña 2008



Fuente: Elaboración propia a partir del *Panel de Familias e Infancia 2008*, CIIMU.

Las relaciones de género son también importantes en este punto. Las chicas con depresión/ansiedad se sienten más frecuentemente tristes, nerviosas, infelices, cansadas y ocupadas que los chicos con este tipo de diagnóstico. Por su parte, los chicos con depresión se sienten más aburridos, sólo y presionados por sus progenitores en comparación con las chicas diagnosticadas. Los estados de ánimo de carencia de energía y de entusiasmo no muestran una diferencia apreciable entre chicas y chicos diagnosticados. Estas diferencias emocionales pueden estar vinculadas a modelos de género de expresión del malestar, aunque también a la vida cotidiana y las demandas y expectativas sociales. Por ejemplo, la mayor presión social para la realización de trabajos domésticos entre las chicas se convierte en un nuevo factor estresante que no resulta difícil asociar al cansancio y a sentirse demasiado ocupada. También la mayor presión social de los progenitores con los chicos a menudo está asociada a los riesgos reales e imaginados por los padres en relación con el mayor consumo de sustancias psicoactivas y con el desarrollo de otras conductas de riesgo por parte de los adolescentes. De hecho, mientras que el porcentaje de sentirse presionado es prácticamente idéntico por los dos géneros entre los no diagnosticados, entre los diagnosticados los chicos repuntan, aunque serían necesarios nuevos estudios para confirmar esta tendencia debido de fundamentalmente a la baja muestra de chicos con depresión/ansiedad.

7.4.2. El perfil social de la depresión adolescente

- Las y los adolescentes que provienen de familias con renta baja son también los que sufren más el riesgo de desafiliación y están más sometidos a los sentimientos de desesperanza relacionados con su futuro.
- Las familias monoparentales muestran una tasa casi del doble de diagnósticos (13,2%) que las biparentales (7,6%). Esta diferencia estaría vinculada al impacto

emocional de la separación, divorcio o defunción, e indirectamente a la baja renta que se puede derivar.

- Las chicas tienen especial sensibilidad frente a los infortunios y obstáculos del hogar. Muestran una prevalencia del 17,9% de depresión en los de menor renta versus el 11,4% y el 8,4% según vamos subiendo el nivel de ingresos.
- La tasa de depresión/ansiedad en las chicas es del 47,4% entre las hijas de progenitores separados o divorciados que tienen una relación valorada como mala o muy mala.
- La prevalencia de depresión/ansiedad entre las adolescentes es de un 14,5% cuando la madre tiene estudios primarios, de un 10,8% cuando ha cursado estudios secundarios, y de un 7,6% cuando estamos hablando de un nivel universitario.

El perfil social de los adolescentes diagnosticados de depresión y/o ansiedad nos ofrece pistas sobre la vida de este grupo que, a la vez, pueden ser útiles por el diseño de políticas sociales y sanitarias orientadas a estos adolescentes. Por ejemplo, de los datos del PFI se deduce que la prevalencia de este tipo de trastornos es más elevada entre las familias con menos recursos económicos, hasta el punto que mientras que el porcentaje de chicos/as con diagnóstico es del 14,4% entre los adolescentes de familias con rentas inferiores a 21.600 euros anuales, este valor es de 8,6% en las familias con rentas entre 21.600 euros y 36.000 euros anuales y de 6,7% en las familias con rentas superiores a 36.000 euros anuales. Las razones de la asociación entre renta y depresión no son claras, pero ponen en evidencia el peso de las desigualdades sociales en un territorio de estudio. Por un lado, es evidente que las y los adolescentes que provienen de familias con renta baja son también los que sufren más el riesgo de desafiliación y están más sometidos a los sentimientos de desesperanza relacionados con su futuro. Obviamente, el horizonte de expectativas no es el mismo para todas las clases sociales, principalmente en épocas de crisis económica donde los grupos más desfavorecidos acumulan también una serie de efectos de exclusión como una mayor tasa de desocupación y mayor privación material. En los adolescentes, estos factores se expresan de forma más pronunciada entre las chicas, que muestran una prevalencia del 17,9% de depresión en el nivel de menor renta versus el 11,4% y el 8,4% según vamos subiendo el nivel de ingresos. Los chicos, por su parte, expresan una situación de carencia de tendencia, pues si por un lado los de familias de menor renta muestran una tasa del 10%, a las otras se estabiliza en un 4,8%. Este dato puede indicarnos que, entre los chicos, los factores sociales asociados a la vulnerabilidad de sufrir depresión se anularían una vez traspasado un determinado nivel de renta, y en el caso de las chicas la tendencia se mitigaría.

La distribución de frecuencias de trastorno depresivo/ansioso según el tipo de estructura familiar nos muestra también resultados relevantes que permiten ir conformando un perfil entre los diagnosticados. Concretamente, las familias monoparentales muestran una tasa casi del doble de diagnósticos que las biparentales: 13,2% versus 7,6% respectivamente. Esta variable afecta tanto chicos como chicas. En los primeros observamos una prevalencia de más del doble (10%) en las familias monoparentales versus las biparentales (4,3%). Las chicas, por su parte, oscilan entre

el 16% y el 10%, por los mismos tipos de familia y de forma respectiva. Cómo es sabido, la ausencia en la unidad doméstica de uno de los progenitores se produce principalmente como resultado de procesos de divorcio y/o separación de los padres o de defunción de uno de ellos, pues todavía las familias monoparentales por decisión propia son claramente minoritarias en nuestro entorno. En el caso de las defunciones, resulta obvio el impacto en la emocionalidad adolescente. En cuanto a las separaciones y divorcios también. Los adolescentes, y especialmente las adolescentes, acostumbran a interiorizar estas rupturas conyugales como un fracaso que no es simplemente de la pareja, sino también de toda la unidad familiar. Es posible que este efecto se mitigue mediante una buena relación entre los progenitores y entre estos y sus hijos/as, y también que empeore en los casos en que no se da una buena comunicación. De hecho, los datos del PFI nos informan que entre los adolescentes diagnosticados y con progenitores separados y divorciados, la percepción de la calidad de la relación con la expareja por parte del progenitor (sea madre o padre) que vive con el adolescente se encuentra profundamente asociada en la tasa de depresión. Por ejemplo, cuando la percepción es mala o muy mala nos encontramos con una prevalencia de un 36,4% frente al 14% cuando la relación es calificada como regular, y de un 13,2% cuando es catalogada como buena o muy buena. La existencia de una muestra pequeña no permite hacer inferencias a la hora de distribuir por sexo del adolescente, no obstante, sí que nos permite llamar la atención sobre el hecho que la tasa de depresión/ansiedad en las chicas sea de un 47,4% entre las hijas de progenitores separados o divorciados que tienen una relación valorada como mala o muy mala.

Del PFI también podemos extraer los efectos de la desocupación de alguno de los progenitores en la tasa de depresión/ansiedad. Por ejemplo, si el padre o pareja de la madre no trabaja, la prevalencia de estos trastornos es de un 13,3%, mientras que si trabaja es de un 8%. Un efecto parecido acontece si es la madre la que se encuentra al paro o la pareja del padre: 13,3% enfrente el 8,4% en el caso de que esta persona de la unidad familiar trabaje. Curiosamente, entre las chicas el efecto de desocupación tanto de la madre como del padre es más importante, puesto que en el primer caso la prevalencia es del 15,2% y en el segundo del 20,8%. Estos resultados pueden deberse a causas diversas que, incluso, pueden tener un carácter acumulativo, como la posibilidad que las chicas interioricen de una forma más aguda los infortunios de la unidad familiar, al menos en cuanto a mostrar una fenomenología más próxima a la depresión. Queda pendiente analizar si los chicos materializan las adversidades familiares otras formas, como en el abuso de determinadas sustancias psicoactivas o la mayor prevalencia de estados psicopatológicos como en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad y los trastornos del comportamiento.

La especial sensibilidad de las chicas ante los infortunios y obstáculos del hogar queda patente en el hecho que, si bien las prevalencias de este trastorno aumentan tanto por chicos y chicas en relación a la hora de llegada a casa de la madre después de trabajar, esta tasa se incrementa ostensiblemente en el caso de las chicas. Las adolescentes diagnosticadas evidencian una clara tendencia a concentrarse en los subgrupos de llegada tardía de la madre al hogar, hasta el punto que mientras la prevalencia es de un 5,2% cuando la madre llega a casa antes de las 18 horas, cuando la hora de llegada es superior, la tasa aumenta a un 13% (entre las 18 y las 21 horas) y

a un 15,3% (más tarde de las 21 horas). Esta tendencia no es tan pronunciada cuando analizamos la hora de llegada del padre, aunque también está presente. Los datos nos informan que en aquellas unidades domésticas donde los progenitores llegan tarde del trabajo, la comunicación con los hijos, y especialmente la relación madre/hija, se ve afectada significativamente.

Cuando analizamos otros factores como el nivel de estudios de los progenitores, los datos también son ilustrativos de la mayor sensibilidad de las chicas en relación a los factores familiares. Las adolescentes con diagnóstico son más sensibles a las diferencias de estudio, tanto de la madre como del padre, si bien en el primer caso es cuando se dibuja una tendencia más nítida. La prevalencia de depresión/ansiedad entre las adolescentes es de un 14,5% cuando la madre tiene estudios primarios, de un 10,8% cuando ha cursado estudios secundarios, y de un 7,6% cuando estamos hablando de un nivel universitario. La relación entre los estudios del padre también parece marcar tendencia en el caso de las chicas, pero con porcentajes menores y diferencias menores entre los mismos grupos: 13, 11 y 8,4% respectivamente.

En el ámbito de las relaciones que establecen los adolescentes diagnosticados con sus iguales, los datos permiten algunas consideraciones, aunque no del mismo calado que en el caso de las variables familiares. Por ejemplo, los chicos con depresión/ansiedad muestran un porcentaje más alto en relación con factores como no tener ni haber tenido pareja frente a las chicas, las cuales despuntan en las categorías de tener pareja actualmente o haber tenido. Esta diferencia se deriva probablemente de la mayor dificultad de los chicos diagnosticados para lograr una relación afectiva de este tipo enfrente las chicas. Factores como la menor tolerancia social en los estados depresivos entre los chicos por la contradicción que supone con los modelos culturales de masculinidad podrían hacer a los chicos menos atractivos en la consecución de pareja. De hecho, el panorama de nuestros adolescentes diagnosticados de depresión/ansiedad nos muestra ámbitos diferenciados de vulnerabilidad según género. Las chicas serían más vulnerables a los factores de tipo familiar mientras que los chicos a lograr una relación afectiva y/o amorosa en el contexto de sus iguales.

7.5. Conclusiones y recomendaciones

Los estados de ánimo de los adolescentes se pueden entender como fenómenos coproducidos por los factores sociales, junto con los psicológicos y biológicos. Son estados emocionales con “vida social”, pues muestran un arraigo en las condiciones cotidianas de existencia, en la desigualdad económica, en la estructura familiar, en los modelos comunicacionales entre progenitores e hijos, en el fenómeno migratorio, y en la red de iguales. Son también malestares emocionales que dibujan dos conjuntos. El primero está conformado por los sentimientos crónicos de tristeza, soledad y aburrimiento y se vincula a la dimensión más aflictiva de los malestares, así como al riesgo de desafiliación o dificultad para reproducir sus existencias y asegurar su protección. El segundo está compuesto por el nerviosismo, la presión parental y el sentimiento de estar demasiado ocupados para desarrollar sus tareas cotidianas. En este caso, estamos ante otra forma de asumir la adversidad y, previsiblemente, ante

condiciones sociales que abocan nuestros adolescentes en un estado de sentirse “superados” por las presiones de los adultos. Las dos modalidades expresan dos posiciones emocionales ante la incertidumbre y también dos formas de como esta incertidumbre es vivida y sentida.

Algunos malestares crónicos que hemos analizado muestran una asociación con la existencia de un diagnóstico de depresión y/o ansiedad, si bien la ausencia de un diagnóstico de este tipo no excluye que pueda estar presente un trastorno clínico o un estado subclínico de esta naturaleza. Ya hemos dicho que los adolescentes son el grupo de edad que menos utiliza los servicios profesionales, y, en esta medida, es posible la existencia de un infradiagnóstico de casos. A la vez, y paradójicamente, hay un sobrediagnóstico en los casos de los que tenemos información sobre la presencia pasada o presente de estos trastornos. Hasta hoy desconocemos la etiología de la depresión y la aplicación de criterios diagnósticos como “sentimientos de desesperanza” o “baja autoestima”, que normalmente se aplican por la discriminación de un trastorno de tipo depresivo, y son también estados emocionales muy frecuentes a la adolescencia y que pueden estar sometidos a un sesgo adulto-céntrico que incluya cómo anormales circunstancias habituales de aflicción, malestares subclínicos, y síntomas muy dependientes de la situación y el contexto. **Sea como fuere, las y los adolescentes diagnosticados de depresión/ansiedad presentan un perfil social que subraya notables diferencias de género, de renta, de nivel de estudios de los progenitores y también mayores vulnerabilidades asociadas a los cambios de la estructura familiar (monoparentalidad), la comunicación parental, y los ritmos domésticos en el caso de las chicas y de consecución de una relación de pareja en el caso de los chicos.**

Las implicaciones de los factores sociales en la depresión, la ansiedad y los estados de ánimo negativos en la adolescencia hacen pensar en la necesidad de políticas que incluyan estas dimensiones, ya se entiendan estas como causas o como consecuencias de los trastornos y malestares. Más concretamente, en la primera línea (causas), **se trataría de paliar las adversidades sociales (la pobreza, el nivel educativo de los padres, etc.) que inciden en trastornos como la depresión, o de amortecer estos efectos mediante la mayor calidad de las políticas sociales e inclusivas y la potenciación del capital social de las familias.** Cómo han apuntado Power et al. (2002) en un estudio sobre el impacto de las desigualdades socioeconómicas en el malestar emocional y la depresión en Gran Bretaña, factores como el rendimiento académico y la dedicación de los padres a los estudios de sus hijos e hijas amortecen el efecto de las desigualdades en este ámbito. Es por eso **que el capital social de las familias se revela como un factor clave a potenciar desde las políticas sociales.**

En la segunda opción (consecuencias), **las políticas tendrían que incidir en diferentes aspectos cómo: a) evitar la discriminación y el estigma social vinculados a la existencia de un diagnóstico de trastorno mental tanto al sector educativo como laboral; b) facilitar el acceso a tratamientos y servicios adecuados en el sistema sanitario, evitando dentro de lo posible los efectos de dependencia; c) fortalecer la integración social de las y los adolescentes afectados favoreciendo su sociabilidad; y d) amortecer el efecto de movilidad social descendente del bucle depresivo conformado por la diada diagnóstico/bajo estatus socioeconómico.**

La primera recomendación y la más general que hacemos en este informe es la inclusión, análisis y monitorización de las variables sociales en la toma de decisiones de las políticas públicas sociales, sanitarias y de salud mental. A imagen de algunos países de nuestro entorno, las decisiones políticas tienen que estar basadas en el conocimiento de los problemas sociales reales, y el ámbito de la salud mental de los adolescentes no es una excepción a esta regla. En este sentido, **hay que potenciar la investigación social aplicada en ámbitos como los malestares adolescentes a partir de modelos preferentemente longitudinales y mixtas cuantitativos/cualitativos**. El PFI es un buen ejemplo del primer caso que habría que continuar fortaleciendo con seguimientos posteriores, con el objetivo de tener un conocimiento esmerado de los efectos de los factores sociales y las políticas sociales actuales en las trayectorias vitales futuras.

En cuanto a las recomendaciones específicas hemos organizado estas en diferentes secciones dependen de su implicación sectorial: políticas sociales generales y atención en salud mental.

Recomendaciones en políticas sociales

El sentimiento de felicidad y bienestar de la ciudadanía en relación a su propia vida es un capital intangible (con efectos tangibles) que cada vez está adquiriendo un mayor protagonismo como indicador del nivel de desarrollo humano. Una sociedad con actores felices y motivados es, sin duda, también una sociedad que puede afrontar mejor los retos de futuro y sus incertidumbres derivadas. En el caso de los adolescentes, **resulta preocupante que un sector considerable de la población catalana muestre riesgos de desafección social y de desafiliación, pues los efectos a medio y largo plazo pueden redundar en la creación de bolsas de exclusión, marginación y pobreza**. Un objetivo de las políticas públicas en este sentido tendría que ser la mitigación de los efectos negativos de los factores sociales en los malestares de los adolescentes y la potenciación de aquellos que pueden ser positivos o actuar como amortiguadores.

Un factor estructural a nuestra sociedad es la dificultad de congeniar vida laboral y familiar por parte de los progenitores. **La existencia de horarios tan largos como poco productivos resulta disfuncional con los ritmos y calendarios escolares. Muchas parejas se ven abocadas a dificultades evidentes para hacer un seguimiento de la educación, del círculo de amistades y de la vida por extensión de sus hijos e hijas. En estas situaciones es frecuente que los modelos de comunicación más prevalentes sean los negligentes, los permisivos o los autoritarios**, pues son también los que requieren menos tiempo de dedicación frente a aquellos que permiten una comunicación fluida y a la vez más simétrica y próxima entre progenitores y adolescentes. Este contexto potencia directamente los sentimientos de malestar de los adolescentes, así como otros factores (mala dieta, poca actividad física, menor rendimiento académico, etc.) que de nuevo inciden sobre los estados de ánimo de los adolescentes. Así, **la racionalización de los horarios laborales se convierte en una medida estructural necesaria para fortalecer el capital social de las familias y también su bienestar** (Morgan y Swann 2004).

El acercamiento entre vida laboral y familiar también hay que desarrollarla a partir de **la adaptación de los calendarios escolares al ritmo social actual**. Se trata de aproximar dos lógicas que hoy en día resultan claramente contradictorias. Por otro lado, la existencia de equipamientos públicos infrautilizados a partir de determinadas horas no resulta congruente con las necesidades de las familias, incluyendo los propios adolescentes. **La mayor potenciación de estos equipamientos como espacios de actividades lúdicas y no especialmente regladas en la forma de “actividades escolares y/o extraescolares”²²** puede tener un impacto en la mayor sociabilidad de los adolescentes, en la promoción de la práctica de deportes y, a la vez, una incidencia en el bienestar de los chicos y chicas.

Cómo hemos visto, **las familias de rentas más bajas, menor educación de los progenitores, monoparentales y aquellas con algún progenitor desocupado** son también las que muestran una mayor tasa de adolescentes con depresión y malestar emocional. Estas son también las que tendrían que ser **objetivo prioritario de las políticas sociales en forma de ayudas financieras, ayudas a la realización de estudios durante la edad adulta, espaldarazo económico a las familias monoparentales y potenciación de la actividad formativa, laboral y lúdica entre la población desocupada**. Un progenitor desocupado, especialmente el padre, resulta disfuncional con la imagen que tradicionalmente se tiene de su rol. Esto genera frustración en el progenitor y a la vez en su descendencia. En este sentido, hacen falta medidas imaginativas para potenciar el rol activo de las personas en situación de desocupación, por ejemplo su potencial papel como organizadores de actividades lúdicas, formativas y deportivas en los equipamientos educativos fuera del horario escolar.

Recomendaciones sobre la atención en la salud mental

La atención de los malestares de los adolescentes tiene que guardar el adecuado equilibrio para no caer en la falta de asistencia en los colectivos con necesidades o en su exceso en la forma de una patologización, medicalización y/o psicologización que genere efectos no deseables. Algunos de estos efectos negativos son el tratamiento de estados normales de existencia, la estigmatización²³ prematura al inicio de las trayectorias vitales de los adolescentes y sus efectos subjetivos y sociales o el aumento injustificado de la demanda de servicios sanitarios. Se trata de la polaridad infradiagnóstico/sobrediagnóstico que ya hemos apuntado anteriormente y que desarrollamos a continuación.

En el primer caso, **hacen falta medidas para aproximar la asistencia a colectivos con necesidades que encuentren dificultades o barreras en el acceso a los servicios**. El menor uso de los servicios profesionales por parte de los adolescentes en situación de depresión y/o ansiedad se amplifica en algunos sectores. Por ejemplo, las y los adolescentes con progenitores inmigrantes muestran más malestar emocional en algunos estados, como la tristeza crónica, pero en cambio sabemos que presentan una

²² Las actividades extraescolares acaban siendo también tareas regladas, aunque con mayor tolerancia.

²³ La estigmatización opera tanto en la dimensión subjetiva (autoestigmatización) cómo social (heteroestigmatización), generando dinámicas que obstaculizan el desarrollo personal y el éxito familiar y laboral.

menor tasa de diagnóstico, con toda probabilidad, tal como indica la literatura, por la existencia de itinerarios terapéuticos que evitan los servicios de salud mental.

Una posible medida por paliar los procesos de evitación de los servicios de salud mental es **el acercamiento de estos a la población mediante la inclusión de profesionales de esta especialidad a las Áreas Básicas de Salud (ABS)**. Los Equipos de Atención Primaria (EAPs) a menudo se ven desbordados por un exceso de demanda y el análisis y seguimiento de los casos de salud mental resulta costoso en tiempo y esfuerzos. Debido a estos problemas, la actividad de los EAPs tendría que estar reforzada con profesionales específicos de salud mental. Otras medidas en este sentido serían:

- Favorecer la coordinación entre las ABS y los dispositivos de la red de salud mental (Centros de salud mental infantil-juvenil —CSMIJ— y Centros de salud mental de adultos —CSMA) mediante programas de apoyo a la primaria en salud mental; programas que ya existen pero que son incipientes.
- Mejorar la coordinación entre los CSMIJs y los CSMA para hacer un seguimiento de los casos de trastorno mental y malestar emocional en su tránsito a la edad adulta. Esta coordinación en cuanto al seguimiento del historial y las derivaciones se podría hacer desde las ABS.
- Mejorar la formación en salud mental de los profesionales mediante cursos específicos, preferiblemente no financiados directa o indirectamente por la industria farmacéutica, entre otras cosas por sus efectos conocidos en el aumento del gasto en psicofármacos.
- Favorecer la coordinación entre las ABS, los CSMIJs y los CSMA con los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógico y fortalecer su actuación territorial mediante un conocimiento directo no tan sólo del casos individuales, sino de las problemáticas familiares y contextuales del barrio, pueblo o comunidad.
- Potenciar desde los equipos de los CSMIJs, los CSMA y las ABS la lucha contra el estigma asociado a los trastornos mentales, puesto que esta se configura como una de las grandes causas de evitación de los servicios de atención en salud mental.

Para evitar el segundo riesgo ya apuntado, el exceso de patologización y medicalización, son necesarias también otras medidas que permitan no generar una política centrípeta y de aumento constante de la demanda y dependencia de los servicios, sino centrífuga para promocionar la autonomía.

A pesar de las evidencias sobre la importancia de los factores sociales, las intervenciones en salud mental no consideran habitualmente estas variables como dignas de relevancia. El enfoque más generalizado se basa en una epistemología y metodología individualista que favorece la tendencia a observar a los afligidos como “islas psicopatológicas” resultado de disfunciones neuroquímicas, de alteraciones de la personalidad o como mucho de la estructura familiar. En la práctica, esto significa una infravaloración del capital social de las familias y del papel de la sociabilidad (redes

sociales, apoyo social, etc.) en la curación y pronóstico de los trastornos mentales. **Esta infravaloración es debida a una carencia de formación en ciencias sociales por parte de los profesionales de la salud que limitan la intervención en este ámbito y que propician una tendencia centrípeta en relación con los servicios**, hace falta pues poner remedio. En este sentido, algunas recomendaciones que hacemos son:

- La formación de los profesionales de la salud en ciencias sociales para impulsar la gestión del capital social como recurso de valor terapéutico, preventivo y de promoción de la salud junto con los recursos terapéuticos habituales (terapias somáticas y psicoterapia).
- La inclusión del contexto social y cultural como parte de la historia clínica o, dicho de otro modo, el desarrollo de una aproximación clínica que sea social y culturalmente sensible y evite, así, el sesgo de sobrediagnóstico en los colectivos más vulnerables (adolescentes de minorías étnicas, de bajo estatus socioeconómico, etc.).
- La inclusión de un conocimiento de la estructura social, la diversidad cultural y los recursos sociales formales e informales a los “análisis de situación” que los equipos de atención hacen sobre la población que atienden para potenciar las tendencias centrífugas mediante el establecimiento de vínculos con instituciones, asociaciones y actores clave del territorio.
- El reconocimiento formal de los “análisis de situación” socialmente fundamentados como parte de las actividades de los equipos para impulsar la participación social en salud a nivel local.

En síntesis, **estas recomendaciones suponen articular una filosofía asistencial que pivote sobre el modelo del acompañamiento para evitar el exceso medicalizador**. Las y los afectados por un trastorno depresivo o por malestar emocional requieren de modelos de atención que se les permitan desarrollar su autonomía y esto no se posibilita desde posiciones verticalistas, sino desde fórmulas participativas más basadas en el vínculo que en la certeza.

El papel de las administraciones es mejorar el bienestar de la ciudadanía a partir de políticas efectivas, ya sea mediante la acción directa (servicios educacionales, sanitarios, sociales, etc.), ya sea potenciando el capital social de las comunidades y grupos sociales para que puedan resolver sus problemas de manera autónoma y mejorar sus existencias. En estos últimos casos no se trata de plantear de forma directiva soluciones, sino de propiciar la participación ciudadana en relación con aquello que importa en la vida de las personas, de actuar como catalizador de la busca de soluciones. El modelo verticalista habitual en las políticas públicas genera distanciamiento, dependencia y aumento exponencial de la demanda de bienes y servicios. Cataluña ha realizado grandes adelantos en la mejora de sus servicios públicos, pero todavía resta pendiente la articulación entre políticas y participación ciudadana. El bienestar de las personas radica en su posición activa en la resolución de los problemas, no en la relación de dependencia.

7.6. Referencias bibliográficas

- Appelbaum, K. (2000). "Crossing borders: Globalization as myth and charter in American transnational consumer marketing". *American Ethnologist*, 27(2): 257–282.
- Castel, R. (1995). *La metamorfosis de la cuestión social*. Barcelona: Paidós.
- Kessler, R.C. y E.E. Walters (1998). "Epidemiology of DSM-III-R major depression and minor depression among adolescents and young adults in the National Comorbidity Survey". *Depress. Anxiety*. 1998;7: 3–14.
- Kleinman, A. (1988). *Rethinking Psychiatry. From Cultural Category to Personal Experience*. New York: Free Press.
- Martínez-Hernández, A. (2006). "Cuando las hormigas corretean por el cerebro. Retos y realidades de la psiquiatría cultural". *Cad Saude Publica*, 22 (11): 2269–2280.
- Matud, M.P. et al. (2006) "Relevancia de las variables sociodemográficas en las diferencias de género en depresión". *Int J Clin Health Psychol*, 6, (1): 7–21.
- Morgan, A. y C. Swann (eds.) (2004). *Social Capital for health: issues of definition, measurement and links to health*. London: London Health Development Agency.
- Olfson, M. y G. Klerman (1992). "Depressive Symptoms and Mental Health Service Utilisation in a Community Sample". *Soc. Psychiatry & Psychiat. Epidemiol.*, vol. 27, 161-167.
- Rickwood, DJ. et al. (2007). "When and how do young people seek professional help for mental health problems?" *Med J*, 1; 187(7 Suppl): S35–9.
- Rickwood, D.J. y VA. Braithwaite (1994). "Social-psychological factors affecting help-seeking for emotional problems". *Social Science & Medicine*, 39(4): 563–572.
- WHO (2001). *The world health report 2001. Mental health: new understanding, new hope*. Geneva: WHO. Disponible a: <http://www.who.int/whr/2001/en>
- WHO (2004). *World Health Organization European Ministerial Conference on Mental Health: Facing the Challenges, Building Solutions. Mental Health of Children and Adolescents*. Helsinki: WHO. Disponible a: www.euro.who.int/document/mnh/ebrief14.pdf
- Zachrisson, H.D. et al. (2006). "Utilization of health services in relation to mental health problems in adolescents: a population based survey". *BMC Public Health*, 6: 34–40.

8. Percepciones engañosas del cuerpo en la adolescencia: la influencia de la familia y el grupo de iguales

Sandra Escapa y Luciano Maranzana

8.1. Introducción

El cuerpo es un emplazamiento sobre el cual se dibujan nítidamente las transformaciones vividas durante la adolescencia. Sobre el cuerpo confluyen un conjunto de presiones y expectativas tanto estructurales (Le Grange, Tibbs y Noakes 1994; Botta 1999; Thomsen 2002; Harrison 2000) como relacionales (Harworth-Hoeppner 2000; Thompson y Stice 2001), convirtiéndolo en un espacio contencioso. A pesar de que existen múltiples características corporales vinculadas a varias vulnerabilidades durante la adolescencia, el peso es una de las fuentes principales de descontento y preocupación por las/los jóvenes, y se encuentra directamente vinculado en niveles de autoestima y adecuación socio-emocional (Feingold y Mazzella 1998; Cohane y Pope 2001). Tanto la literatura especializada, como las políticas públicas desarrolladas en los países occidentales en los últimos años, tienden a limitar la problemática del peso en la infancia y la adolescencia al sobrepeso y la obesidad, o a trastornos de alimentación diagnosticados como la bulimia y la anorexia. No obstante, las fuentes de vulnerabilidad vinculadas al peso corporal no se limitan a estos problemas. Sin descartar la creciente importancia de los problemas más estudiados en las sociedades post-industriales, el presente capítulo busca llamar la atención sobre una situación poco estudiada: el amplio número de adolescentes que a pesar de tener un peso normal se ven o se sienten gordos, y las conductas y comportamientos negativos por su bienestar que realizan en base a esta percepción. Utilizando datos de la tercera oleada (2008) del Panel de Familias e Infancia (PFI), nuestro análisis sostiene que la percepción sobre el propio cuerpo, en particular respecto al peso, es relevante por dos motivos. En primer lugar, diferentes percepciones sobre el peso en la adolescencia se vinculan a actitudes y conductas potencialmente perjudiciales para el bienestar del joven. En segundo lugar, a pesar de que el peso es fuente de insatisfacciones tanto para hombres como para mujeres, el tipo de problemas que afrontan, y las conductas y prácticas para solucionarlos son diferentes; haciendo del género una variable importante para el análisis.

8.2. El estudio de la satisfacción con el cuerpo

- Varios estudios muestran que los adolescentes entre los 12 y 15 años (particularmente las chicas) empiezan a mostrar decrecientes niveles de satisfacción con diferentes partes de su cuerpo y su apariencia en general.

- En los países desarrollados, entre el 40 y el 70% de las adolescentes se muestran insatisfechas con dos o más partes de su cuerpo, y esta cifra se incrementa hasta el 50–80% si se pregunta sobre su satisfacción con su peso.
- La literatura especializada destaca la influencia de la familia y los grupos de iguales (amigos y parejas románticas) sobre el desarrollo de las percepciones sobre el propio cuerpo en la adolescencia.
- Existe un fuerte consenso en que los adolescentes educados en familias donde los padres están altamente involucrados en la vida de sus hijos tienen mayor autoestima, mejor aceptación de su cuerpo, y menor probabilidad de participar en conductas de riesgo respecto su salud.
- El problema del descontento con el propio cuerpo en la adolescencia no se limita a eventuales patologías (obesidad, anorexia, bulimia). Los datos que presentamos muestran que existe un considerable número de jóvenes que se perciben gordos, a pesar de que no lo estén según su IMC.
- Estas “falsas gordas y falsos gordos” son particularmente vulnerables a incurrir en un repertorio amplio de conductas y prácticas con consecuencias negativas para su salud y sus relaciones sociales.

Los cambios físicos y biológicos que se producen a lo largo de la pubertad son una fuente importante de ansiedad y descontento para los adolescentes. Varios estudios internacionales longitudinales muestran que los adolescentes entre los 12 y 15 años (particularmente las chicas) empiezan a mostrar decrecientes niveles de satisfacción con diferentes partes de su cuerpo y su apariencia en general. En los países desarrollados, entre el 40 y el 70% de las adolescentes se muestran insatisfechas con dos o más partes de su cuerpo, y esta cifra se incrementa hasta el 50–80% si se pregunta sobre su satisfacción con su peso (Smolak 2006). Varios investigadores llegan a sostener la existencia de un “descontento normativo” (Rodin et al. 1985) entre las jóvenes occidentales respecto a sus cuerpos, pero poco conocemos sobre las causas del mismo.

El descontento con el peso corporal tiene diferentes niveles que van desde la mera percepción que uno pesa más del que habría, hasta el *body dysmorphic disorder* (Veale 2004) que consiste en una preocupación obsesiva con un problema corporal inexistente o sobredimensionado. Aunque en muchos casos este descontento no comporta conductas de riesgo, diferentes estudios muestran que la falta de satisfacción con el peso corporal entre adolescentes se encuentra vinculado en múltiples conductas negativas, que van desde mayores niveles de consumo de sustancias nocivas para la salud (Strauss 2000), hasta el desarrollo de procesos depresivos y desórdenes de alimentación (Siegel et al. 1999; Harworth-Hoepfner 2000). Aún así, este consenso no existe a la hora de explicar las causas de la insatisfacción. En este sentido, la literatura especializada se divide, a grandes rasgos, entre explicaciones culturales y relacionales.

Los promotores de las explicaciones culturales en la insatisfacción de los adolescentes con su cuerpo ponen el énfasis en el rol de los ideales corporales promovidos desde los medios de comunicación y algunas profesiones (le Grange, Tibbs

y Noakes 1994; Botta 1999; Thomsen 2002; Harrison 2000). En estas explicaciones, los adolescentes son presentados como víctimas de patrones culturales de belleza y delgadez de difícil consecución que generan un descontento hacia los cuerpos que no los consiguen, llegando en casos extremos a desencadenar trastornos de alimentación. Ahora bien, a pesar de que casi todas las mujeres y hombres están expuestos a presiones similares respecto a cómo tiene que ser un cuerpo atractivo, no todas las personas que no los consiguen se encuentran insatisfechas con sus cuerpos ni desarrollan patologías. Aunque damos por sentado que la cultura y los patrones de belleza promovidos desde los medios de comunicación tienen un rol importante en la definición de lo que es un cuerpo atractivo y deseable, esta relación no es directa y se encuentra mediada por la participación individual en múltiples intercambios sociales. Del mismo modo que se han interpretado los roles de género como una construcción surgida de las interacciones que un individuo establece con otros en su entorno (West y Zimmerman 1987), consideramos que es posible entender la percepción del propio cuerpo, y el descontento respecto a este, como una construcción creada y reproducida en las múltiples interacciones sociales cotidianas. En otras palabras, la falta de satisfacción con el propio cuerpo no es meramente el resultado de la falta de adecuación en base a ciertos estándares de belleza, sino la consecuencia de interacciones que los reproducen y mantienen.

La segunda perspectiva para explicar la (in)satisfacción con el propio cuerpo pone el énfasis en estos aspectos relacionales. La principal hipótesis apela a la influencia de pertenecer y vincularse con diferentes grupos o comunidades. En el caso de los estudios sobre adolescentes, las relaciones más trascendentes son las que mantienen con sus familias y su grupo de iguales (Harworth-Hoeppner 2000; Thompson y Stice 2001). En línea con estudios vinculados al interaccionismo simbólico (Kandel 1980; White y Klein 2002), estas explicaciones sostienen que la aceptación de determinados patrones y expectativas de belleza se construyen e interpretan a partir de las interacciones que los individuos establecen con los grupos y comunidades a los que pertenecen. A pesar de que el corpus de la literatura que analiza el rol de las familias y los grupos de iguales sobre las percepciones corporales en la adolescencia se ha incrementado considerablemente en la última década (Polivy y Herman 2002; Young, Clopton y Bleckley 2004; Jones, Vigfusdottir y Lee 2004), no existe un acuerdo general respecto a qué tipo de influencia ejercen, ni qué es la relevancia específica de cada una de ellas.

Las conclusiones sobre el papel de las familias en la construcción de percepciones corporales son múltiples y en algunos casos contradictorias. Algunas investigaciones concluyen que los padres y madres con altos niveles de control sobre sus hijos, aquellos que se muestran agresivos con ellos, así como los padres y madres perfeccionistas, generan efectos negativos respecto la percepción del propio cuerpo en sus hijos e hijas (Bruch 1988; Kerr, Skok y McLaughlin 1991; Polivy y Herman 2002; Phares, Steinberg y Thompson 2004; Young, Clopton y Bleckley 2004). Otros estudios ponen el énfasis en la importancia de padres ausentes o distantes en el surgimiento de conflictos con la apariencia corporal a la adolescencia (Lerner 1991; Rabinor 1994). Finalmente, un tercer grupo de estudios marca la relevancia de la actitud de la madre respecto a la comida, en particular a la cantidad de calorías que esta consume y la realización de dietas para perder peso (Nowak 1998). A pesar de la falta de acuerdo

sobre cuáles son las características de las familias promotoras del descontento con el propio cuerpo en la adolescencia, sí parece haber consenso respecto las características familiares que influyen positivamente sobre éste. Los adolescentes educados en familias donde los padres están altamente involucrados en la vida de sus hijos tienen mayor autoestima, una mejor aceptación de su cuerpo, y una menor probabilidad de participar en conductas de riesgo respecto su salud (Simons-Morton et al. 2001).

Más allá de la familia, los grupos de amigos y las relaciones sentimentales también juegan un rol importante en el bienestar de los adolescentes y sus percepciones respecto a su físico (Hartup 1996; Jones, Vigfusdottir y Lee 2004). Tal como sostienen Santor, Messervey y Kusumakar (2000), conseguir la admisión y aceptación en un grupo es una de las principales tareas en que están comprometidos los adolescentes. Pero el “precio de pertenecer” (Clansen y Brown 1985) puede pasar para incurrir en comportamientos o actividades que comportan riesgo. En el caso particular de los adolescentes, existe un volumen considerable de estudios que confirman la relación entre actividades de riesgo y la presión de los grupos de iguales, entre las cuales se puede mencionar el consumo de drogas ilegales, fumar tabaco, beber alcohol, actos incívicos y vandálicos, desórdenes alimentarios, etc. (Simons-Morton et al. 2001). Respecto la percepción y satisfacción con el propio cuerpo, la influencia de los amigos se centra en la crítica directa o la importancia que el grupo otorga a la apariencia física en sus conversas e interacciones. Por ejemplo, Gerner y Wilson (2005) concluyen que, controlando por peso, la preocupación para pertenecer a un grupo o mantener una amistad está estrechamente relacionada con imágenes negativas sobre el propio cuerpo. En una línea similar, otros estudios argumentan que las experiencias con amigos son un factor central en el desarrollo de la autoestima y la satisfacción con el propio cuerpo. Así, en grupos donde las conversaciones cotidianas incluyen la crítica sobre la apariencia personal o la discusión sobre dietas (las llamadas *fat talks*) tienden a extender percepciones negativas sobre las características corporales de sus miembros (Stinice, Maxfield y Wells 2003; Jones, Vigfusdottir y Lee 2004; Toro et al. 2005).

Otro tipo de relación importante entre iguales en la adolescencia son las relaciones románticas. Varios estudios rechazan la idea que las relaciones románticas en esta etapa del ciclo vital son transitorias y poco importantes (La Greca y Moore Harrison 2005; Collins 2003). A medida que los adolescentes se hacen mayores, reconocen una mayor proximidad con sus parejas sentimentales que con sus amigos o padres, convirtiendo estas relaciones en elementos clave en la formación de la identidad y percepción corporal (Larsen 1996; Larson, Clore y Wood 1999). Como ejemplo, el estudio de La Greca y Moore Harrison (2005) destaca que las relaciones sentimentales en la adolescencia son la fuente más común de emociones fuertes, y tienen implicaciones importantes en la salud y desarrollo emocional de los jóvenes. En una línea similar, Joyner y Udry (2000) concluyen que participar en relaciones románticas durante la adolescencia está relacionado con el desarrollo de estrés y depresión, en particular para las mujeres. A pesar de estos resultados, el estudio de la relación entre bienestar y participación en una relación romántica en la adolescencia se encuentra subanalizada en la literatura internacional, en comparación a la extensa literatura que analiza la importancia de la familia y los amigos.

En conclusión, la literatura especializada destaca la influencia de la familia y los grupos de iguales (amigos y parejas románticas) sobre el desarrollo de las percepciones sobre el propio cuerpo en la adolescencia. No obstante, las evidencias disponibles no coinciden siempre sobre como estas interacciones influyen en comportamientos y actitudes de los adolescentes. Consideramos que avanzar en el conocimiento de esta realidad es un desafío importante en las sociedades post-industriales de consumo. Tanto en el mundo anglosajón como en Europa occidental, los problemas vinculados al descontento con el peso corporal, especialmente la anorexia y la bulimia, han experimentado un crecimiento sostenido, especialmente entre pre-adolescentes (Migallón y Galvez 2008; Molinero 2009). Pero el problema del descontento con el propio cuerpo en la adolescencia no se limita a eventuales patologías. Los datos que presentamos a lo largo de este capítulo muestran que los y las jóvenes que se perciben gordos, aunque no lo estén según su Índice de Masa Corporal,²⁴ son particularmente vulnerables a incurrir en un repertorio amplio de conductas y prácticas con consecuencias negativas para su salud y sus relaciones sociales. A pesar de que estas “falsas gordas y falsos gordos” se encuentran en una posición de vulnerabilidad, su visibilidad social y su reconocimiento en la agenda pública son casi nulos; mientras que otros problemas vinculados al peso corporal en la infancia y la adolescencia centran un conjunto amplio de iniciativas e intereses. Sin desmerecer la importancia de problemas vinculados al peso real (en particular el sobrepeso y la obesidad) y patologías asociadas a desórdenes alimenticios (bulimia y anorexia) como objeto prioritario de intervención pública, nos proponemos aportar evidencia que avale la necesidad de reconocer e incorporar en la agenda sanitaria los problemas derivados de percepciones distorsionadas del propio peso.

8.3. El peso corporal como problema público

- En la última década se ha producido un incremento considerable en la prevalencia del sobrepeso y la obesidad infantil en buena parte del mundo desarrollado.
- Según la OCDE, España se sitúa en la cumbre del ranking de países con un mayor porcentaje de niños y jóvenes con sobrepeso (incluyendo obesidad) con un 33%, sólo precedido por los EEUU. (35%).
- La preocupación por la obesidad, en particular la que afecta a los niños y adolescentes, es un fenómeno extendido tanto en organismos internacionales como nivel estatal y autonómico.
- En la actualidad alrededor del 6% de la población entre 12 y 21 años sufre algún desorden de alimentación diagnosticado, donde las mujeres representan más del 90% de los casos.
- El amplio conjunto de medidas orientadas a prevenir y reducir la incidencia de la obesidad y los desórdenes de alimentación entre niños y adolescentes puede eclipsar otros problemas vinculados con el peso corporal.

²⁴ El Índice de Masa Corporal (IMC) es un indicador simple de la relación entre el peso y la altura. Se calcula dividiendo el peso de una persona en Kilogramos por el cuadrado de su altura en metros (Kg/m²).

- Los y las jóvenes “falsos gordos”, actualmente invisibles en la definición de acciones y políticas públicas, están expuestos a formas de vulnerabilidad específicas relacionadas con prácticas y conductas de riesgo con consecuencias negativas para su salud y estabilidad emocional.

La atención prestada a los problemas vinculados al peso corporal entre los menores de edad dentro de las agendas públicas nacionales e internacionales es un fenómeno reciente pero de rápido crecimiento. En líneas generales, puede decirse que la principal preocupación está asociada a la denominada pandemia de obesidad que afecta a los países post-industriales. En un segundo plano, el otro gran problema vinculado con el peso corporal, al menos indirectamente, es el importante aumento de casos de bulimia y anorexia entre niños y adolescentes. Respecto al primer problema las cifras son contundentes. En la última década se ha producido un incremento considerable en la prevalencia del sobrepeso y la obesidad infantil en buena parte del mundo desarrollado. A modo de ejemplo, en los Estados Unidos se estima que más del 18% de la población infantil y juvenil son obesos y que uno de cada tres tiene sobrepeso (Ogeden et al. 2006). En España, las cifras no son muy diferentes, con una estimación de un 15% de población obesa menor de 18 años (Aranceta Bartrina et al. 2005). Además, según datos de la OCDE (2010), España se sitúa en la cumbre del ranking de países con un mayor porcentaje de niños y jóvenes con sobrepeso (incluyendo obesidad) con un 33%, sólo precedido por los EEUU (35%). Estas cifras son preocupantes puesto que la obesidad está asociada a varios problemas físicos (asma, diabetes, desajustes menstruales), psicológicos (problemas de autoestima, depresión), y sociales (estigmatización, marginación). La preocupación por la obesidad, en particular la que afecta a los niños y adolescentes, es un fenómeno extendido tanto en organismos internacionales como a nivel estatal y autonómico. Gran parte de las acciones de los organismos internacionales se orientan hacia el desarrollo de normas de gobernanza en la publicidad y marketing de productos alimentarios orientados al público infantil, de cara a proteger a los niños y jóvenes de los posibles abusos de actividades comerciales (OMS 2006). A nivel estatal, el Ministerio de Salud ha desarrollado un conjunto de programas de lucha contra el sobrepeso y la obesidad con el objetivo de sensibilizar a la población del problema que la obesidad representa para la salud, e impulsar hábitos saludables. El Programa Perseo, dirigido específicamente a los niños y adolescentes, aporta un conjunto de intervenciones en las escuelas para promover hábitos saludables, detectar precozmente problemas de obesidad, y sensibilizar a las familias y docentes. En la misma línea, la Generalitat ha desarrollado un plan integral propio (el PAAS) que incluye un conjunto amplio de medidas a desarrollar en el entorno educativo (revisión de menús escolares, control sobre las máquinas expendedoras de alimentos a las escuelas, recursos didácticos para padres y docentes, planes deportivos, etc.), y en el ámbito sanitario e institucional.

Respecto a los desórdenes alimenticios como la bulimia y la anorexia, el número de estrategias y políticas públicas activas es menor que en el caso de la obesidad, pero en cambio, se registra un mayor dinamismo desde la sociedad civil, en particular a partir de asociaciones orientadas a asistir a las/los enfermos y a sus familias, y promover el reconocimiento público del problema. Tanto la anorexia como la bulimia han experimentado un importante incremento en la población española, en

particular entre niños y adolescentes. En la actualidad alrededor de 6% de la población entre 12 y 21 años sufre algún desorden de alimentación diagnosticado, donde las mujeres representan más del 90% de los casos (Peláez Fernández et al. 2010). La acción de diferentes asociaciones a nivel estatal y autonómico han promovido un conjunto de políticas públicas orientadas principalmente a la adecuación de los servicios sanitarios para tratar estas enfermedades, y el desarrollo de acciones que tienden a reducir la “cultura de la delgadez” en la sociedad. Respecto al primer punto, en la última década el Ministerio de Sanidad ha incluido la bulimia y la anorexia en su lista de enfermedades de atención prioritaria, desarrollando unidades específicas en los hospitales públicos. A la vez, el ministerio promueve la legislación para prevenir la exposición de las jóvenes a patrones de delgadez poco realistas a través de acuerdos sobre los contenidos de la publicidad orientada a jóvenes y niños, y la promoción de estándares de tallas en la ropa que se adecúan a las características corporales de las y los españoles. Así, el ministerio ha realizado un amplio estudio antropométrico de la población española para determinar qué tallas tienen que estar presentes en los comercios, y promueve acuerdos con representantes de la industria de la moda para prevenir el uso de modelos que se encuentren en situación de infrapeso según el IMC. Los programas NAOS, Perseo y PAAS incluyen los desórdenes alimentarios como uno de los temas a tratar en las escuelas y ofrecen material didáctico y planes de acción en respuesta a la detección de casos, aunque su énfasis se mantiene en la lucha contra la obesidad infantil y juvenil.

El amplio conjunto de medidas orientadas a prevenir y reducir la incidencia de la obesidad y los desórdenes de alimentación entre niños y adolescentes puede eclipsar otros problemas vinculados con el peso corporal con consecuencias negativas tanto a nivel individual como para la sociedad en su conjunto, que raramente son objeto de políticas públicas y estrategias de sensibilización. Tal como presentaremos en las siguientes secciones, existen varios grupos de jóvenes que encuentran en su peso una fuente de insatisfacción, a pesar de que se sitúen en estándares de normalidad. Estos grupos, actualmente invisibles en la definición de acciones y políticas públicas, están expuestos a formas de vulnerabilidad específicas relacionadas con prácticas y conductas de riesgo con consecuencias negativas para su salud y estabilidad emocional. Por otro lado, las investigaciones sobre las problemáticas de la obesidad y los desórdenes alimentarios entre niños y adolescentes tienden a pasar por alto dinámicas sociológicas que se encuentran en su origen. Estudios recientes sobre obesidad infantil en España destacan la importancia de las características familiares en el desarrollo de esta enfermedad. Marí-Klose et al. (2010) acentúan la relevancia de la participación de los padres en la crianza y la cura de los hijos como un factor central en la reducción de su probabilidad de ser obesos. Así, los niños que viven en hogares donde ninguno de los dos progenitores o sólo la madre están implicados en la vida del niño, presentan riesgos de obesidad significativamente más elevados a igualdad de los factores socioeconómicos. Estas conclusiones llaman la atención sobre la necesidad de entender los problemas vinculados al peso corporal desde una perspectiva relacional, que incluya a las familias y los grupos de iguales como factores relevantes en su desarrollo durante la niñez y adolescencia, a la vez que hay que destacar que los problemas respecto al peso no son sólo señales de alarma para el futuro, sino situaciones que necesitan de acciones para prevenir sus consecuencias actuales, en particular respecto a la autoestima y el desarrollo socioemocional.

En las siguientes secciones abordamos estas dos dimensiones del fenómeno. En primer lugar, ampliamos la definición de los grupos de riesgo vinculados a problemas de peso corporal, destacando la importancia de las percepciones como elemento central en la definición de colectivo vulnerable. En segundo lugar, ofreceremos un análisis que incluye la importancia de las relaciones inter e intra generacionales en el desarrollo de problemas vinculados al peso, en particular la relevancia del tipo de familia, el tipo de relación con los amigos y el historial sentimental como variables significativas para el análisis.

8.4. Realidad y percepción del cuerpo de los y las adolescentes en Cataluña

- El 16% de las y los adolescentes catalanes tiene algún problema de peso, es decir, su peso es inferior o superior al considerado adecuado según su altura, edad y sexo.
- Un 9,2% tiene sobrepeso, un 2,6% sufre obesidad y un 5% tiene un peso insuficiente.
- El porcentaje de chicos con sobrepeso es el doble que el de las chicas (12,5% y 6,6% respectivamente) y tres veces más elevado cuando hablamos de obesidad (4,2% en chicos y 1,4% en chicas).
- El 43% de los jóvenes entre 15 y 19 años tiene una percepción distorsionada de su cuerpo. El 28% considera que pesa más y el 15% menos de lo que les tocaría a pesar de encontrarse dentro de los patrones de la normalidad (IMC normal).
- Las chicas sufren más a menudo insatisfacción con su cuerpo que los chicos, es decir, tienen una imagen de ellas mismas más negativa que los chicos.
- Mientras que los chicos se preocupan para tener una imagen corporal donde predomina la musculación, las chicas tienen unos ideales de belleza asociados a estar delgadas y, en la mayoría de los casos, incluso por debajo de una talla saludable.
- Una de cada tres chicas y uno de cada ocho chicos consideran que pesan más o mucho más de lo que tendrían que pesar, a pesar de tener un peso normal (38,3% y 13,7% respectivamente). Son los que denominamos falsas gordas y falsos gordos.

El Panel de Familias e Infancia (PFI) ofrece la oportunidad de analizar posibles factores explicativos en la insatisfacción con el cuerpo de los y las adolescentes. En la tercera oleada, realizada en 2008 a chicos y chicas de entre 15 y 19 años, se pregunta a los adolescentes sobre su peso y altura (lo que permite estimar su IMC), así como cuestiones sobre la percepción subjetiva que tienen de su peso. El PFI también nos proporciona otros elementos relevantes para el análisis que nos planteamos aquí como indicadores sobre prácticas peligrosas para la salud (consumos de sustancias adictivas, prácticas para adelgazarse, comportamientos de riesgo), sentimientos y estados de ánimo, y cómo son las relaciones familiares y con los amigos y amigas.

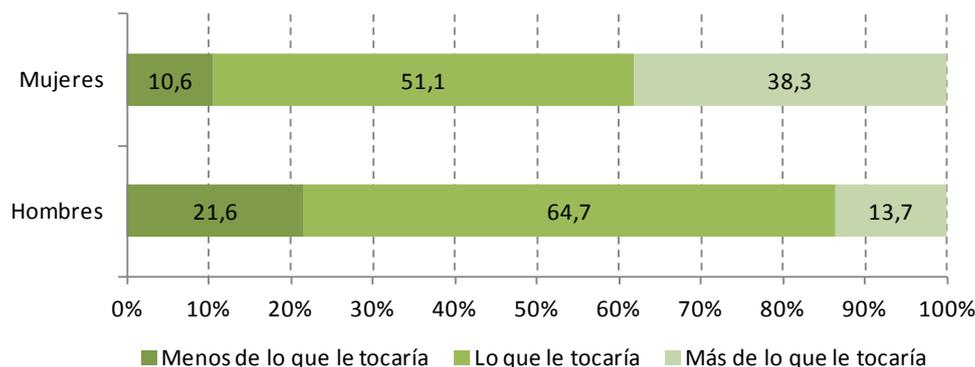
Según datos del PFI, el 16% de las y los adolescentes catalanes tiene algún problema de peso, es decir, su peso es inferior o superior al considerado adecuado

según su altura, edad y sexo. Un 9,2% tiene sobrepeso, un 2,6% sufre obesidad y un 5% tiene un peso insuficiente. El sobrepeso infantil es un problema que afecta más a menudo a los niños que no a las niñas. Los datos de la Encuesta Nacional de Salud de España (ENSE) del 2006 ya indicaban esta diferencia de género. Según la ENSE, el 21% de los chicos entre 15 y 17 años tenía sobrepeso, en cambio el porcentaje de chicas sólo llegaba al 13%. En el PFI, el porcentaje de chicos con sobrepeso es el doble que el de las chicas (12,5% y 6,6% respectivamente) y tres veces más elevado cuando hablamos de obesidad (4,2% en chicos y 1,4% en chicas). En cambio, las diferencias de género en infrapeso son casi inexistentes. La mayor prevalencia de sobrepeso y obesidad entre los hombres jóvenes es un fenómeno extendido no sólo en España sino también en las sociedades post-industriales. Sin embargo, esta tendencia se revierte cuando consideramos grupos de mayor edad. A partir de los 45 años, la prevalencia de obesidad en la población española se transforma en un problema mayoritariamente femenino (Aranceta-Bartrina et al. 2005).

Los problemas con la imagen corporal no vienen sólo dados por el IMC o por trastornos alimenticios diagnosticados. Existe un grupo de población con un peso dentro de los baremos de la normalidad, pero con una percepción sesgada de su cuerpo, que puede llegar a reproducir conductas propiamente anoréxicas o bulímicas y, por lo tanto, ser igualmente un grupo de riesgo que muchas veces pasa desapercibido. Es un grupo generalmente fuera de los circuitos de control médico y/o psicológico, sobre el que hay que poner más atención por los efectos que puede llegar a tener. A pesar de que el 83% de las y los adolescentes catalanes tienen un peso considerado normal, sólo un 52% de los chicos y chicas consideran que pesan lo que les tocaría. Lo más destacable es que el 43% de los jóvenes entre 15 y 19 años tiene una percepción distorsionada de su cuerpo, ya que consideran que pesan más (el 28%) o menos (el 15%) de lo que les tocaría a pesar de encontrarse dentro de los patrones de la normalidad (IMC normal). No obstante, existen diferencias significativas de género en las percepciones del cuerpo. En la línea de otros estudios, las chicas sufren más a menudo insatisfacción con su cuerpo que los chicos, es decir, tienen una imagen de ellas mismas más negativa que los chicos (Palmqvist y Santavirta 2006; McCabe y Ricciardelli 2003).

Los datos del PFI nos indican que el descontento con el cuerpo de los chicos se debe, en mayor proporción, a que se sienten más delgados de lo que les tocaría, a pesar de tener un peso normal. El 21,6% de los chicos consideran que pesan menos o mucho menos, el doble que las chicas (gráfico 8.1). Los datos confirman lo que se ha encontrado en otras investigaciones. Según un trabajo reciente de Ramos, Rivera de Santos y Moreno (2010), la preocupación por la apariencia física de chicos y chicas en la etapa adolescente es diferente. Mientras que los chicos se preocupan para tener una imagen corporal donde predomina la musculación, las chicas tienen unos ideales de belleza asociados a estar delgadas y, en la mayoría de los casos, incluso por debajo de una talla saludable. Ricciardelli y McCabe (2003) también advierten que el descontento con el cuerpo en los chicos está aumentando cada vez más. Sus datos indican que mientras aproximadamente una tercera parte de los chicos adolescentes deseaba tener un cuerpo más delgado, un porcentaje similar quería un cuerpo más voluminoso y musculado.

Gráfico 8.1. Percepción del peso de los y las adolescentes con IMC normal según sexo. Cataluña



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Panel de Familias e Infancia 2008*, CIMU.

Cuando la insatisfacción con el cuerpo viene definida por la percepción de tener un peso más elevado de lo que les tocaría, la diferencia de género se invierte. En este caso las chicas casi triplican el porcentaje de los chicos (38,3% y 13,7% respectivamente). Una de cada tres chicas y uno de cada ocho chicos consideran que pesan más o mucho más de lo que deberían que pesar aún teniendo un peso normal. Son los que denominaremos falsos gordos y falsas gordas. Es este grupo de adolescentes en el que nos centraremos en nuestra investigación. Por un lado, porque es la categoría más grande de insatisfechos con su imagen corporal a pesar de tener el peso adecuado, y por otro, porque su malestar con el cuerpo puede hacerlos más vulnerables a seguir una serie de prácticas poco saludables y peligrosas, así como a tener problemas relacionales y de conducta.

8.5. Hábitos y conductas peligrosas para la salud

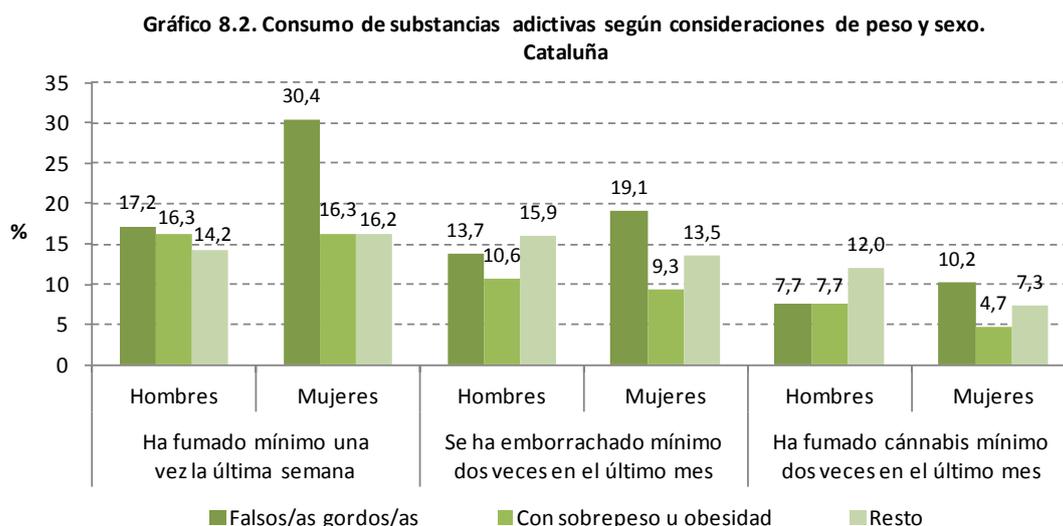
8.5.1. Consumo de sustancias adictivas

- Un 18% de los y las adolescentes fuma como mínimo una vez por semana, el 15 % se ha emborrachado como mínimo dos veces en el último mes y un 9% ha fumado cannabis como mínimo dos veces en el último mes.
- Las chicas “falsas gordas” destacan por encima de otros grupos (chicas con sobrepeso u obesidad y el resto de chicas) en todos los tipos de consumo, sobre todo en el consumo de tabaco.
- La prevalencia de este consumo en las “falsas gordas” casi duplica el porcentaje del resto de grupos, con un 30,4% de fumadoras.

El consumo de sustancias psicoactivas, tanto las legales como las ilegales, es una de las problemáticas principales de salud entre los adolescentes. Como varios estudios médicos han demostrado, el consumo de tabaco en estas edades puede traer problemas en la capacidad pulmonar (bronquitis crónica, asma), y también tener efectos sobre la imagen corporal que tanto afecta a estas edades. El consumo de alcohol en la adolescencia incrementa el riesgo de sufrir trastornos físicos, psicológicos

y del comportamiento tanto en el presente como en la vida adulta, y el consumo denominado de “hartamiento” puede llegar a afectar el sistema nervioso interfiriendo en el desarrollo del cerebro. Por último, el consumo de cannabis altera las funciones de la memoria, la atención y la percepción, así como en la actividad motora, y el consumo habitual puede producir una serie de daños físicos y psíquicos, como enfermedades pulmonares, hipertensión o insuficiencia cardíaca, además de aumentar la incidencia de depresiones y psicosis (Oteo 2009).

A pesar de que, según indican los datos de la última Encuesta Estatal Sobre Usos de Drogas en Enseñanzas Secundarias (Plan Nacional sobre Drogas 2008), las prevalencias de consumo de tabaco, alcohol y cannabis entre los adolescentes han disminuido respecto el 2004 en el Estado español, todavía siguen superando la media europea. Los datos del PFI indican que un 18% de los adolescentes fuma como mínimo una vez por semana, el 15% se ha emborrachado mínimo dos veces en el último mes y un 9% ha fumado cannabis mínimo dos veces en el último mes. En el gráfico 8.2 se observan las diferencias de las prevalencias en el consumo de tabaco, alcohol y cannabis entre los adolescentes que denominamos falsos gordos, los que tienen sobrepeso u obesidad, y el resto de adolescentes, diferenciando en cada caso entre chicos y chicas.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Panel de Familias e Infancia 2008*, CIIMU.

Las chicas “falsas gordas” destacan por encima de los otros grupos en todos los tipos de consumo, sobre todo en el consumo de tabaco. La prevalencia de este consumo en este grupo casi duplica el porcentaje del resto de grupos, con un 30,4% de fumadoras. Esta relación entre el tabaquismo y una imagen negativa del cuerpo podría estar explicada por el consumo de tabaco que hacen algunas chicas adolescentes como método para calmar el hambre. En un estudio realizado a adolescentes finlandeses se concluyó que algunos de los adolescentes de la muestra, sobre todo las chicas que no estaban satisfechas con su cuerpo, usaban el tabaco como un medio para regular su peso (Palmqvist y Santavirta 2006).

8.5.2. Prácticas para perder peso

- La conducta más repetida que acompaña la insatisfacción con el cuerpo es hacer régimen, en la mayoría de veces reduciendo la ingesta diaria de alimentos recomendados y a menudo sin un seguimiento médico.
- En Cataluña, el 25% de los chicos y el 75% de las chicas ha intentado perder peso alguna vez en el último año.
- El 84% de las falsas gordas y las adolescentes con sobrepeso u obesidad han intentado adelgazarse en los últimos 12 meses, un dato bastante alto comparado con el resto de adolescentes (con un 36%).
- El 30,8% de los falsos gordos y el 51,5% de las falsas gordas han hecho dieta por su cuenta (sin seguimiento médico) como mínimo una vez en el último año.
- Uno de los datos más alarmantes es que casi el 13% de las falsas gordas se ha provocado el vómito como método para adelgazar como mínimo una vez en el último año.

La insatisfacción con el cuerpo y la percepción de sentirse más gordo de lo que tocaría es el indicador subjetivo más importante que precede la decisión de iniciar dietas para perder peso,

Otros hábitos peligrosos para la salud son ciertas prácticas para adelgazarse o perder peso. La conducta más repetida que acompaña la insatisfacción con el cuerpo es hacer régimen, en la mayoría a veces reduciendo la ingesta diaria de alimentos recomendados y a menudo sin un seguimiento médico. Esta práctica puede llevar a situaciones graves para la salud (Barker et al. 2000). En Cataluña, el 25% de los chicos y el 75% de las chicas han intentado perder peso alguna vez en el último año. Concretamente, el 84% de las falsas grasas y las adolescentes con sobrepeso u obesidad han intentado adelgazarse en los últimos 12 meses, un dato bastante alto comparada con el resto de adolescentes (con un 36%). En el caso de los chicos las diferencias también son sustanciales. El 61% de los falsos grasos ha intentado perder peso en el último año, como también el casi 48% de los chicos con sobrepeso u obesidad. A pesar de que son porcentajes inferiores a los de las chicas, son bastante elevados en comparación con el 13% del resto de chicos adolescentes.

En general, las prácticas de riesgo para la salud son más frecuentes entre las chicas que entre los chicos, tal como hemos visto en el consumo de sustancias adictivas. Está documentado que las chicas son mucho más vulnerables a las influencias socioculturales potencialmente peligrosas. Mientras que los chicos admiran los cuerpos de nadadores y gimnastas, las chicas admiran los cuerpos de modelos y bailarinas, modelos típicamente relacionados con desórdenes alimenticios (Toro et al. 2005). También está bastante estudiada la influencia de los modelos alimentarios de las familias en el desarrollo de comportamientos de riesgo alimentario en chicas adolescentes (Smolak, Levine y Schermer 1999; Toro et al. 2005; Videon y Manning 2003). Muchos adolescentes conviven con algún adulto que ha hecho o hace dieta por su cuenta, de tal manera que se percibe como una práctica normal, habitual y sin peligros.

Así, el 30,8% de los falsos gordos y el 51,5% de las falsas gordas han hecho dieta por su cuenta (sin seguimiento médico) como mínimo una vez en el último año (tabla 8.1), un porcentaje bastante superior al resto de grupos. Según los datos del PFI, las falsas gordas también superan con creces a las chicas con sobrepeso y al resto de chicas en haber suprimido alguna comida y al dejar de comer algunos alimentos para adelgazarse. Pero el dato más alarmante es que casi el 13% de las falsas gordas se ha provocado el vómito como método para adelgazarse como mínimo una vez en el último año. Estos resultados se han detectado también en estudios médicos sobre los trastornos de conducta alimentaria, que avalan la existencia de importantes divergencias en las preocupaciones por el peso y estar delgado, la insatisfacción corporal y los comportamientos bulímicos según sexo y edad (Herrero y Viña 2005).

Tabla 8.1. Prácticas realizadas para perder peso según consideraciones de peso y sexo (porcentajes). Cataluña

Prácticas para perder peso *	Hombres			Mujeres		
	Falsos gordos	Con sobrepeso u obesidad	Resto	Falsas gordas	sobrepeso u obesidad	Resto
Ha hecho dieta por su cuenta	30,8	20,6	4,4	51,5	39,5	16,8
Ha suprimido algunas comidas	17,3	14,8	2,6	45,3	29,5	12,5
He dejado de comer algunos alimentos	32,3	29,7	5,4	66,3	53,5	23,4
Se ha provocado el vómito	—	—	—	12,8	—	1,3

* Como mínimo una vez en el último año.

— Menos de 10 casos.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Panel de Familias e Infancia 2008, CIIMU.

La restricción voluntaria de alimentos es el principal factor de riesgo inmediato de los desórdenes alimenticios. Pero la insatisfacción con el cuerpo y la percepción de sentirse más gordo de lo que tocaría es el indicador subjetivo más importante que precede la decisión de iniciar dietas para perder peso, por lo tanto, es un indicador que hay que tener en cuenta para predecir trastornos alimentarios, sobre todo en etapas adolescentes donde comporta un riesgo más elevado. Por otro lado, la insatisfacción con el propio cuerpo está normalmente asociada con los síntomas y desórdenes depresivos que son a la vez factores que intervienen en el riesgo de sufrir trastornos alimenticios (Toro et al. 2005).

8.5.3. Malestares emocionales e imagen corporal

- El 40% de las falsas gordas se sienten a menudo nerviosas, frente al casi 34% de las chicas con sobrepeso y obesidad.
- En cuanto a sentirse demasiado ocupado para hacerlo todo, los y las adolescentes con una percepción distorsionada de su peso también destacan por encima de los otros grupos con un 41,5% de las falsas gordas y un 35% de los falsos gordos que dicen sentirse a menudo así.
- Los chicos falsos gordos, por su parte, se sienten a menudo más tristes que los adolescentes con sobrepeso y el resto, concretamente el doble con un 10,5%. Así como también se sienten más solos y cansados.

La investigación social ha puesto de manifiesto que existe una correlación entre los problemas de autoestima y los comportamientos sociales que implican algún tipo de riesgo para el adolescente (Rosenberg, Schooler y Schoenbach 1989). Aún así, el

estado de ánimo de los adolescentes es un terreno poco trabajado desde las ciencias sociales si lo comparamos con la atención que se da a los adultos en este ámbito (Marí-Klose et al. 2010). El PFI nos permite hacer una aproximación en los estados de ánimo de los adolescentes y relacionarlos con otros aspectos como, en este caso, las consideraciones de peso. Tal como observamos en la tabla 8.2, los estados de ánimo negativos aparecen de manera diferente en chicos y chicas. En general, las chicas se sienten más tristes, nerviosas, cansadas y demasiado ocupadas para hacerlo todo que los chicos. También hay diferencias dentro de los distintos grupos según peso. El 40% de las falsas gordas se sienten a menudo nerviosas, enfrente el casi 34% de las chicas con sobrepeso y obesidad. En cuanto a sentirse demasiado ocupado para hacerlo todo, los y las adolescentes con una percepción distorsionada de su peso también destacan por encima de los otros grupos con un 41,5% de las falsas gordas y un 35% de los falsos gordos que dicen sentirse a menudo así. Los chicos falsos gordos, por su parte, se sienten a menudo más tristes que los adolescentes con sobrepeso y el resto, concretamente el doble con un 10,5%. Así como también se sienten más solos y cansados.

Tabla 8.2. Estados de ánimo que sient a menudo el o la adolescente según consideraciones de peso y sexo (porcentajes). Cataluña

Se siente a menudo	Hombres			Mujeres		
	Falsos gordos	Con sobrepeso u obesidad	Resto	Falsas gordas	Con sobrepeso u obesidad	Resto
Triste	10,5	5,3	4,4	19,1	23,4	10,2
Nervioso/a	19,5	20,2	20,5	40,1	33,9	30,0
Aburrido/a	23,1	21,5	18,2	15,7	20,5	15,8
Solo/a	10,4	6,2	4,5	7,6	15,6	5,9
Cansado/a	28,4	18,3	22,0	34,5	25,8	27,9
Demasiado ocupado/a para hacerlo todo	35,1	25,4	24,2	41,5	34,4	35,5
Presionado/a por sus padres	11,9	12,0	9,7	14,7	14,8	8,9

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Panel de Familias e Infancia 2008, CIIMU.

8.6. Problemas de conducta: ruptura de normas y relaciones intergeneracionales

- Cerca de la mitad de las falsas gordas ha hecho “botellón”, y un porcentaje similar ha mentido a sus padres sobre algo importante.
- El 29% dice haber robado en una tienda o centro comercial y un 33% ha subido a un ciclomotor sin casco.
- El 42,5% de las falsas gordas discute a menudo con sus padres por sus comportamientos y maneras, mientras que el resto de adolescentes, incluidas las que tienen sobrepeso u obesidad, no llega al 30%.

No sólo existe una correlación entre insatisfacción con la imagen corporal y comportamientos de riesgo para la salud. También hay una correspondencia entre la percepción sesgada del cuerpo y problemas de comportamiento que cuestionan o contradicen principios y normas impuestas desde el mundo de los adultos. En la tabla 8.3 se observa la incidencia de una serie de conductas asociales o incívicas en los tres grupos analizados anteriormente (falsos gordos o falsas gordas, con sobrepeso u

obesidad, y resto de adolescentes). Las diferencias de género vuelven a estar presentes. La diferencia porcentual en la mayoría de problemas de comportamiento entre los chicos falsos gordos, los adolescentes con sobrepeso y el resto es mínima. En cambio, entre las falsas gordas, la incidencia de estos problemas de comportamiento es notoria. Destaca la utilización irresponsable de ciclomotores, el consumo de bebidas alcohólicas, actos delictivos como robar en una tienda, y mentir a los padres. Así, cerca de la mitad de las falsas gordas ha hecho “botellón”, y un porcentaje similar ha mentido a sus padres sobre algo importando (el 51,6% y el 47,8% respectivamente). El 29% dice haber robado en una tienda o centro comercial y un 33% ha subido a un ciclomotor sin casco. Los problemas de comportamiento, por la ruptura de normas estipuladas por los adultos que comporta, acostumbran a llevar a discusiones entre los adolescentes y sus progenitores.

Tabla 8.3. Problemas de comportamiento según consideraciones de peso y sexo (porcentajes). Cataluña

Problemas de comportamiento	Hombres			Mujeres		
	Falsos gordos	Con sobrepeso u obesidad	Resto	Falsas gordas	Con sobrepeso u obesidad	Resto
Ha subido a un ciclomotor sin casco	31,8	31,2	40,1	33,4	18,3	24,0
Ha conducido un ciclomotor sin permiso de conducir	35,6	29,9	38,3	21,1	—	14,5
Ha robado en una tienda o centro comercial	20,0	19,7	21,2	28,9	10,8	18,8
Ha robado a un compañero/a de la escuela	18,9	14,0	14,4	4,8	—	4,6
Ha destruido mobiliario urbano	26,7	28,7	28,4	14,6	—	6,9
Ha hecho botellón	33,3	33,8	36,6	51,6	29,0	36,3
Ha participado en peleas o agresiones fuera de la escuela	17,8	17,4	19,0	10,9	—	6,4
Ha mentido a los padres sobre alguna cosa importante	42,2	37,2	36,2	47,8	21,5	29,4
No ha vuelto a casa por la noche sin permiso	—	10,3	11,5	13,7	—	8,3

— Menos de 10 casos.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Panel de Familias e Infancia 2008, CIIMU.

En la tabla 8.4 se observa el porcentaje de adolescentes que discuten a menudo o muy a menudo con sus padres sobre varios temas. Las chicas con una percepción sesgada de su cuerpo tienen de media 10 puntos porcentuales más que las adolescentes de los otros dos grupos en casi todos los ítems. Así, el 42,5% de las falsas gordas discute a menudo con sus padres por sus comportamientos y maneras, mientras que el resto de adolescentes, incluidas las que tienen sobrepeso u obesidad, no llega al 30%. En la misma dirección van las discusiones sobre la hora de vuelta en casa y la sensación que tienen del control que les hacen los padres. Entre los chicos, en cambio, siguen sin haber diferencias significativas entre los grupos.

Tabla 8.4. Discusiones que tienen a menudo con los padres según consideraciones de peso y sexo (porcentajes). Cataluña

Discute a menudo o muy a menudo con sus padres en los siguientes aspectos	Hombres			Mujeres		
	Falsos gordos	Con sobrepeso u obesidad	Resto	Falsas gordas	Con sobrepeso u obesidad	Resto
Por su comportamiento y maneras	27,1	24,3	24,3	42,5	28,9	28,8
Por su forma de vestir y de peinarse	—	6,3	7,9	6,3	—	4,6
Por su ayuda en las tareas del hogar	15,8	20,8	23,2	39,9	29,7	30,9
Por sus gastos o el dinero que le dan para sus gastos	7,6	8,7	12,8	24,5	17,2	13,8
Por la hora de volver a casa los fines de semana	14,3	11,1	15,8	28,4	19,7	21,5
Porque quieren controlar donde va	18,8	16,0	16,0	26,1	15,7	18,2
Por los amigos/as que tiene	9,8	9,7	9,1	8,6	9,5	4,8
Por sus notas o tiempo que dedica a estudiar	36,8	35,1	38,1	29,7	27,6	23,8
Por el orden en su habitación	33,1	36,5	33,8	52,2	46,0	44,8
Por la horas que pasa mirando el televisor	12,8	14,6	13,8	13,9	8,8	8,7
Por el tiempo que pasa chateando	18,0	17,4	21,8	32,2	17,3	23,8
Por el tiempo que pasa navegando por internet	20,3	20,9	23,2	31,1	19,0	20,1

— Menos de 10 casos.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Panel de Familias e Infancia 2008, CIIMU.

Después de definir los diferentes grupos según las consideraciones de peso y sexo, y describir las diferencias en sus comportamientos y actitudes, nos centraremos en analizar el grupo de las falsas gordas o falsos gordos, puesto que ha quedado demostrado que son quienes tienen hábitos y conductas de riesgo más elevadas, así como estados de ánimo negativos característicos. Nuestro objetivo es determinar los factores que incrementan la probabilidad de tener una percepción distorsionada del cuerpo entre los adolescentes que tienen un IMC normalizado.

8.7. ¿Por qué se sienten gordos si no lo son?

¿Qué hace que un adolescente se sienta falso gordo o falsa gorda? ¿Qué lo diferencia de otros adolescentes? Para responder a estas preguntas analizamos los factores que incrementan el malestar con el cuerpo mediante técnicas de regresión logística. Debido a que en los análisis previos se ha observado una diferencia significativa entre las chicas y los chicos, se ha optado para hacer los análisis de regresión de manera separada. De este modo se puede observar si existen diferencias según el género en los factores que inciden en sentirse gordo de aquellos adolescentes que no lo están.

8.7.1. Chicas falsas gordas

- En el caso de las chicas, la familia y los amigos constituyen modelos potencialmente influyentes en el comportamiento para perder peso.
- Los estilos parentales más democráticos están asociados con niveles más bajos de malestar con el cuerpo. A igualdad de otras condiciones, la razón de probabilidad de ser falsa gorda en un hogar donde las decisiones se toman conjuntamente entre los padres y la hija es dos veces más baja que la de los hogares donde los padres imponen sus decisiones.
- Haberse sentido presionada por los amigos o amigas a hacer régimen para adelgazarse indica una razón de probabilidad de ser falsa gorda 5 veces más elevada que las chicas que no se han sentido presionadas.
- Las relaciones sentimentales tienen una influencia significativa en la percepción que se tiene de la imagen corporal. Haber tenido pareja (pero no tener en la actualidad) incrementa la probabilidad de ser falsa gorda.

En el primer modelo de regresión se ha añadido la edad del adolescente, el origen de los padres (si el padre y/o la madre son de origen inmigrante), la media de las notas de las asignaturas obligatorias en la última evaluación, y un cálculo con la diferencia entre el IMC del adolescente y el umbral que diferencia, en función de su edad, a los adolescentes que tienen peso normal y sobrepeso según el IMC. Esta última variable es significativa en todos los modelos. Como es de esperar, cuando la joven se encuentra más cerca del umbral de sobrepeso, aumenta la probabilidad de que se sienta gorda. Cuando introducimos otras variables en el análisis, esta variable nos permite tener un control estadístico, que permite estimar la influencia de otras variables a igualdad de condiciones de peso. La edad es significativa tanto en chicos como en chicas, a pesar de que el efecto es más pronunciado en las chicas. A medida que aumenta la edad hay

una tendencia a sentirse más gorda. A igualdad de otras condiciones, la razón de probabilidad que una adolescente de 18 años sea falsa gorda es casi dos veces más elevada que las chicas de 15 años (tabla 8.5).

Durante la adolescencia la naturaleza de los vínculos con los progenitores cambia sustancialmente. Tal como se indica en el estudio de Marí-Klose et al., en la adolescencia “los hijos continúan dependiendo económica y legalmente de los padres, pero empiezan a adquirir (y reivindicar) un grado de autonomía mayor” (2010: 13). Cambian los tipos de actividades entre padres e hijos, el tiempo compartido, los temas de conversación y la direccionalidad de las decisiones. Durante esta etapa se pasa cada vez más tiempo con los amigos y compañeros y menos con la familia (Jones, Vigfusdottir y Lee 2004). Aún así, las relaciones familiares y los estilos educativos parentales siguen siendo importantes en el desarrollo del chico o chica, pues, como acredita un volumen importante de investigación, condicionan de manera importante la salud, las conductas y las actitudes de los adolescentes (Polivy y Herman 2002; Young, Cloptin y Bleckley 2004; Wild et al. 2004). Es por este motivo que en el segundo modelo (tabla 8.5) se han añadido las variables relacionadas con los progenitores, como es el nivel de estudios de la madre, y la forma en que se toman las decisiones en el hogar sobre temas que afectan al adolescente. En el caso de las chicas se observa que los hogares más democráticos pueden tener un efecto amortiguador en el malestar con el cuerpo de las adolescentes. A igualdad de otras condiciones, la razón de probabilidad de sentirse gorda, a pesar de no estarlo, en un hogar donde las decisiones se toman conjuntamente entre los padres y la chica es dos veces más baja que la de los hogares donde los padres imponen sus decisiones. En otros estudios se ha señalado que un ambiente familiar adverso puede ser un factor de vulnerabilidad para psicopatologías en general y no una predisposición específica de los trastornos de alimentación (Beato et al. 2004; Phares et al. 2004). Así pues, unas relaciones familiares democráticas pueden prevenir el malestar en general del adolescente, protegiéndolo ante situaciones de riesgo asociadas con el malestar.

En el tercer modelo de regresión se han añadido dos variables sobre el grupo de iguales. Por un lado el número de amigos y, por otro, si se ha sentido presionado/da por los amigos para adelgazarse. Esta última variable es altamente significativa tanto en las chicas como en los chicos. A igualdad de condiciones, haberse sentido presionada por los amigos o amigas a hacer régimen para adelgazarse tiene una razón de probabilidad de ser falsa gorda 5 veces más elevada que las chicas que no se han sentido presionadas (modelo 5 y 6 de la tabla 8.5). Varios estudios han remarcado la influencia de las amigas como una fuente potencial de riesgo para las adolescentes (Simons-Morton et al. 2001). La gran mayoría de chicas tienen como mínimo una amiga que hace régimen para adelgazarse, y hablan a menudo entre ellas de adelgazamiento, lo que se ha denominado “*fat talk*” (Stice, Maxfield y Wells 2003; Toro et al. 2005; Jones, Vigfusdottir y Lee 2004). Por lo tanto, una mayor atención hacia las presiones que otros adolescentes ejercen puede ayudar a explicar qué hace que los jóvenes sean vulnerables al malestar con su propio cuerpo, mejorando nuestra capacidad para detectar y prevenir los trastornos alimentarios entre los adolescentes, independientemente de su género (Ata, Ludden y Lally 2007).

Tabla 8.5. Factores que inciden en las mujeres de ser falsas gordas^a. Cataluña

	Mujeres			
	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
Diferencia IMC y intervalo sobrepeso	0,578 ***	0,572 ***	0,568 ***	0,566 ***
Edad				
15 años	1	1	1	1
16 años	1,439 †	1,506 *	1,515 *	1,551 *
17 años	1,680 **	1,865 ***	1,747 **	1,790 **
18 y más años	1,837 **	2,107 ***	1,913 **	1,970 **
Origen inmigrante de madre y/o padre	0,712	0,673	0,675	0,684
Nota media obligatorias				
Excelente	0,600	0,658	0,800	0,842
Notable	0,702	0,758	0,846	0,859
Bien	0,864	0,910	0,963	0,983
Aprobado	0,819	0,817	0,902	0,895
Suspense	1	1	1	1
Nivel de estudios de la madre				
Primarios		1	1	1
Secundarios		0,891	0,876	0,863
Universitarios		0,928	0,918	0,912
Toma de decisiones				
Padres imponen decisiones		1	1	1
Padres escuchan, pero tienen última palabra		0,751	0,749	0,728
Decisión conjunta padres - hija		0,499 **	0,504 *	0,499 *
Padres escuchan, pero hija decide		0,488 †	0,522	0,515
Adolescente toma las decisiones sin consultar		0,485	0,433	0,438
Número de amigos			0,991	0,991
Presión de los amigos para adelgazarse			5,751 ***	5,768 ***
Relaciones de pareja				
Nunca ha tenido pareja				1
Ha tenido, pero ahora no tiene				1,382 *
Tiene actualmente				0,941
R2 Nagelkerke	24,5%	25,6%	30,9%	31,5%
N	1.040	1.040	1.040	1.040

Nota: a) Análisis de regresión logística. Variable dependiente: mujeres falsas gordas.

Niveles de significación: † p<0,1 *p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Panel de Familias e Infancia 2008, CIIMU.

La investigación social no ha prestado demasiada atención a la influencia de las relaciones sentimentales (todo el contrario que a las relaciones de amistad y familiares) y la poca literatura existente se centra generalmente en los aspectos negativos que implican estas relaciones (violencia de género, embarazos no deseados). Esta falta de interés se atribuye a la idea que las relaciones sentimentales en la etapa adolescente son pasajeras y transitorias, con lo cual, el posible impacto que pueden tener queda minimizado (Marí-Klose et al. 2010). Aún así, varios estudios rechazan esta idea, considerando las relaciones románticas en la etapa adolescente elementos claves en la identidad y percepción corporal (La Greca y Moore Harrison 2005; Collins 2003). La adolescencia se considera una etapa de transición hacia los roles adultos, y entre estos toma cierta importancia las relaciones amorosas. Por este motivo, hemos encontrado adecuado añadir el factor de las relaciones románticas en nuestro análisis (modelo 4). Así, en el caso de las chicas se observa que haber tenido pareja (pero no tener en la actualidad) incrementa la probabilidad de sentirse gorda cuando en realidad no lo está.

En el caso de las chicas, pues, y siguiendo la línea otros estudios, observamos que junto con la familia, los amigos constituyen modelos potencialmente influyentes en el comportamiento para perder peso (Paxton et al. 1999; Gerner y Wilson 2005; Toro et al. 2005). De hecho, los estudios sugieren que en las chicas las influencias socioculturales y el *feedback* con las amigas y la madre son importantes predictores de estrategias para cambiar el cuerpo (McCabe y Ricciardelli 2003). La principal aportación de nuestra investigación es mostrar, además, que las relaciones sentimentales tienen una influencia significativa en la percepción que se tiene de la imagen corporal, y que los estilos parentales más democráticos están asociados con nivel más bajos de malestar con el cuerpo.

8.7.2. Chicos falsos gordos

- Las variables que inciden en el malestar con el cuerpo en los chicos son bastante diferentes a las que inciden en las chicas, a excepción de la presión del grupo de iguales, que tiene una incidencia más fuerte.
- La razón de probabilidad de ser falso gordo cuando se ha sentido presionado por los amigos a adelgazarse es 9 veces más elevada que los que no se han sentido presionados.
- Ni la situación sentimental ni la toma de decisiones en el hogar son significativas.
- La razón de probabilidad de ser falso gordo cuando la madre tiene estudios primarios es dos veces más alta que cuando tiene estudios universitarios.
- El éxito académico puede ser una fuente de malestar en el caso de los chicos, posiblemente relacionada con dinámicas de estigmatización de los chicos que sacan buenas notas.

Los análisis anteriores nos han mostrado que los chicos tienen conductas y sentimientos generalmente diferentes a los de las chicas, también los falsos gordos respecto las falsas gordas. Y, a pesar de que la incidencia no es tan elevada como en el caso de las falsas gordas, resulta interesante observar si los impactos de las variables anteriormente mencionadas funcionan de igual manera en los chicos. En la tabla 8.6 hay los resultados de la regresión logística con los chicos adolescentes falsos gordos. Las variables que inciden en el malestar con el cuerpo son bastante diferentes a las que inciden en las chicas, a excepción de la presión del grupo de iguales. A pesar de esta similitud, la incidencia es más fuerte. A igualdad de condiciones, la razón de probabilidad de ser falso gordo cuando se ha sentido presionado por los amigos a adelgazarse es 9 veces más elevada que los que no se han sentido presionados.

Ni la situación sentimental ni la toma de decisiones en el hogar son significativas, a pesar de que es interesante observar que funcionan a la inversa que en las chicas. No obstante, sí que lo son los rendimientos educativos del chico y el nivel de estudios de la madre. La razón de probabilidad de ser falso gordo cuando la madre tiene estudios primarios es dos veces más alta que cuando tiene estudios universitarios. En cambio, tener una media de notas de excelente acentúa las probabilidades de ser falso gordo, con una razón de probabilidades 3 veces más

elevada que los chicos con una nota media de suspenso. El éxito académico puede ser una fuente de malestar en el caso de los chicos, posiblemente relacionada con dinámicas de estigmatización de los chicos que sacan buenas notas.

Tabla 8.6. Incidencia de factores en los hombres de ser falsos gordos^a. Cataluña				
	Hombres			
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Diferencia IMC y intervalo sobrepeso	0,524 ***	0,516 ***	0,511 ***	0,509 ***
Edad				
15 años	1	1	1	1
16 años	1,061	1,019	1,051	1,055
17 años	1,617	1,625	1,608	1,579
18 y más años	2,257 *	2,298 *	2,413 *	2,425 *
Origen inmigrante de madre y/o padre	0,810	0,918	0,915	0,919
Nota media obligatorias				
Excelente	3,487 *	3,793 *	3,685 *	3,133 *
Notable	0,617	0,639	0,677	0,640
Bien	0,957	0,976	1,008	0,941
Aprobado	1,400	1,372	1,352	1,296
Suspenso	1	1	1	1
Nivel de estudios de la madre				
Primarios		1	1	1
Secundarios		0,971	0,850	0,818
Universitarios		0,532 †	0,493 *	0,465 *
Toma de decisiones				
Padres imponen decisiones		1	1	1
Padres escuchan, pero tienen última palabra		1,592	1,642	1,796
Decisión conjunta padres - hijo		1,278	1,434	1,554
Padres escuchan, pero hijo decide		1,632	1,631	1,762
Adolescente toma las decisiones sin consultar		1,652	0,714	0,886
Número de amigos			0,995	0,995
Presión de los amigos para adelgazarse			9,060 ***	8,826 ***
Relaciones de pareja				
Nunca ha tenido pareja				1
Ha tenido, pero ahora no tiene				0,862
Tiene actualmente				1,505
R2 Nagelkerke	22,5%	23,9%	28,4%	29,1%
N	663	663	663	633

Nota: a) Análisis de regresión logística. Variable dependiente: hombres falsos gordos.

Niveles de significación: † p<0,1 *p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Panel de Familias e Infancia 2008, CIIMU.

8.8. Conclusiones y recomendaciones

Para comprender las diversas problemáticas vinculadas al cuerpo durante la infancia y la adolescencia es necesario incluir el rol de las percepciones como fuente de riesgo. Existe un generalizado consenso e interés público para intervenir sobre aquellos grupos de niños y jóvenes que presentan características fácilmente aprehensibles, como en el caso del sobrepeso y la obesidad, y la presencia de desórdenes de alimentación. Esto deja de lado a otros grupos que se encuentran en una posición de vulnerabilidad sin ser percibidos como un problema social o sanitario. Los y las jóvenes que se sienten gordos a pesar de tener un peso normal demuestran la complejidad de los problemas vinculados al cambio corporal durante la adolescencia, y la necesidad de

reconocer al cuerpo como un espacio contencioso sobre el cual influyen múltiples factores tanto valorativos y culturales, como relacionales.

El ser falso gordo o falsa gorda está vinculado a un conjunto de conductas y prácticas potencialmente perjudiciales para la salud y el bienestar de los y las jóvenes en muchos casos superior a otros grupos generalmente definidos como vulnerables. A pesar de que tanto hombres como mujeres pueden ser falsos gordos, la importancia del problema como sus causas y consecuencias presentan importantes diferencias en base al género. En primer lugar, **ser falso gordo es principalmente una percepción de insatisfacción femenina.** No sólo las chicas son vulnerables a las interpretaciones sesgadas del cuerpo, también **son más propensas a tener hábitos y prácticas poco saludables**, como el consumo de tabaco y alcohol o prácticas peligrosas para adelgazarse como hacer dieta por su cuenta o, incluso, provocarse el vómito. También **tienen más problemas de comportamiento** saltándose normas que pueden llegar a ser perjudiciales para la salud, como subir a ciclomotores sin casco, hacer “botellón”, u otros actos que pueden llegar a ser considerados delito como robar en una tienda o un centro comercial. Además, es el grupo que discute más a menudo con sus progenitores, y casi la mitad miente a sus padres sobre cosas importantes. Por último, la insatisfacción con **la imagen corporal también está relacionada con estados de ánimo negativos** como sentirse cansado, aburrido, o demasiado ocupado para hacerlo todo. En el caso de los hombres, la vulnerabilidad asociada a la pertenencia de la categoría de falso gordo no tiene la relevancia que se presenta entre las mujeres, siguiendo patrones de conducta similares a los otros grupos de jóvenes. No obstante, hay que destacar que los falsos gordos se sienten más tristes que sus iguales, y que hacen esfuerzos considerablemente superiores para perder peso por medio de conductas peligrosas como la supresión de alimentos o las dietas sin control por parte de adultos.

Si analizamos algunos de los factores relacionales sobre el sentirse gordo/a a pesar de tener un peso normal, hay que destacar el rol de las familias, la presión de los amigos y las relaciones de pareja. Respecto al primero, **tener una familia donde las decisiones que afectan a los hijos/as se toman de manera democrática tiene repercusiones positivas en la percepción respecto al propio cuerpo entre las adolescentes, pero no para los hombres.** Este resultado replica las conclusiones de varios estudios internacionales que destacan el rol de familias inclusivas, con padres involucrados en la promoción de valores y hábitos positivos y saludables (Simons-Morton et al. 2001). No tenemos explicación al hecho que el efecto no sea significativo para los hombres, aunque podemos hipotetizar que los estilos de crianza respecto a hombres y mujeres continúan siendo diferentes en las familias, estableciendo con esto también diferencias en efectos de estos estilos en base al género.

Las diferencias por género se mantienen si analizamos el rol de las relaciones afectivas. **Para los hombres, el tener o haber tenido pareja sentimental tiene un efecto positivo en su percepción corporal, a pesar de no ser significativa. En el caso de las mujeres, haber tenido pareja y no tenerla en el presente está relacionado con percibirse como gorda.** Esta diferencia puede entenderse en base a las diferentes expectativas de género existentes entre los adolescentes. En el caso de los hombres, haber tenido pareja, aunque no la conserve, refuerza su estatus masculino al satisfacer expectativas en las construcciones dominantes sobre masculinidad: la capacidad de

establecer relaciones con mujeres al mismo tiempo que se mantiene un desligamiento sentimental y de independencia (Connell 2005). En cambio, haber roto una relación afectiva para una mujer puede ser perjudicial por dos motivos. En primer lugar, existen estudios que sostienen que las adolescentes que establecen relaciones de pareja tienden a marginar sus otros vínculos, principalmente con sus amigos y familia. El perder la relación de pareja provocaría entonces una situación de doble pérdida: no tener compañero sentimental, y una relación deteriorada con la familia y amigos que dejan a la joven sin una red de contención afectiva (Joyner y Udry 2000). En segundo lugar, es posible entender que las jóvenes que “perdieron” sus relaciones afectivas se perciban como poco deseadas con claros efectos sobre su autoestima (Larson, Clore y Wood 1999).

A pesar de la relevancia de las familias y las relaciones de pareja como factores explicativos de ser falso gordo o falsa gorda, la influencia más importante es la presión del grupo de iguales. **Haberse sentido presionado/da por parte de los amigos o amigas a realizar un régimen para perder peso es el mejor predictor de que un adolescente se perciba como gordo o gorda a pesar de tener un peso normal.** A diferencia del resto de indicadores analizados, el impacto de estas presiones se observan tanto en los chicos como en las chicas, a pesar de que su relevancia es mayor en el caso de los hombres que en el de las adolescentes. La importancia de las presiones de sus iguales corrobora las evidencias recogidas en un amplio volumen de literatura nacional e internacional que acredita influencias perniciosas para la salud del *peer pressure* durante la adolescencia (Simons-Morton et al. 2001; Jones, Vigfusdottir y Lee 2004; Gerner y Wilson 2005; Marí-Klose et al. 2010).

En definitiva, **ser una falsa gorda es una característica particularmente negativa para las niñas y adolescentes, poniéndolas en situaciones de riesgo para su salud y su bienestar en muchos casos más graves que las experimentadas por otros grupos de jóvenes generalmente definidos como vulnerables.** Desde este mismo momento, consideramos necesario reconocer la existencia de este colectivo y el desarrollo activo de programas de prevención y apoyo desde las instituciones públicas. En primer lugar, **nuestros resultados destacan la importancia de intervenir sobre las dinámicas de los grupos de iguales. Es necesario ampliar las acciones de política pública incorporando mensajes hacia los jóvenes sobre aquellos aspectos que les angustian,** abandonando actitudes paternalistas que los reducen a objetos de manipulación de los medios de comunicación. Campañas centradas en jóvenes hablando sobre los problemas que afectan a los jóvenes pueden abrir espacios para la reflexión y el debate dentro de los grupos de iguales. Los mensajes tienen que construirse de manera participativa para conseguir hablarlos en “su idioma” y a partir de temas que les resulten interesantes. Parte de las acciones tienen que centrarse en los espacios virtuales (Internet y redes sociales) donde se desarrollan gran parte de las interacciones entre amigos y donde se capta mucha de la información que los jóvenes utilizan. También podrían incorporarse dentro de productos culturales orientados a los jóvenes, en particular a revistas y contenidos televisivos y musicales. Es evidente que otro espacio propicio para el desarrollo de intervenciones preventivas es la escuela. Explicar y promover modelos físicos saludables en los contenidos escolares, e incentivar debates y el intercambio de ideas respecto al cuerpo entre los propios jóvenes, son dos claros campos de acción. Una tercera estrategia para las acciones

públicas es definir dentro de sus campañas de prevención de consumo de sustancias nocivas y conductas de riesgo a las falsas gordas como colectivo prioritario. Así, **las campañas para la prevención del consumo de tabaco y alcohol tienen que ser particularmente sensibles a este colectivo puesto que, cómo hemos demostrado con nuestros resultados, las falsas gordas son particularmente vulnerables al consumo de estas sustancias.**

Los problemas vinculados al peso en la adolescencia muestran una vez más el carácter multifactorial y complejo de los riesgos que se presentan en esta etapa del ciclo vital. Consideramos que tenemos que avanzar en el conocimiento del papel de las percepciones y representaciones subjetivas como factor generador de vulnerabilidad de niños y jóvenes. De este modo se podrán diseñar estrategias de intervención y políticas públicas sensibles a las necesidades de colectivos que sufren de invisibilidad social. **No hay duda que la obesidad y los trastornos alimentarios se presentan como uno de los principales desafíos sanitarios para la adolescencia** en España y el mundo occidental, con evidentes consecuencias individuales y sociales a medio y largo plazo. **No obstante, el no reconocer la vulnerabilidad de otros grupos vinculados a problemáticas de peso implica desconocer una realidad de amplio calado con consecuencias negativas para las jóvenes de hoy.**

8.9. Referencias bibliográficas

- Araceta-Bartrina, J. et al., (2005). "Prevalencia de la obesidad en España". *Medicina Clínica*, 125(12): 460–466.
- Ata, R. N., A. Bryant Ludden y M. M. Lally (2007). "The effects of gender and family, friend, and media influences on eating behaviors and body image during adolescence". *Journal of Youth and Adolescence*, 36: 1024–1037.
- Barker, M., S. Robinson, C. Wilman y D. J. P. Barker (2000). "Behaviour, body composition and diet in adolescent girls". *Appetite*, 35(2): 161–170.
- Beato, L., T. Rodríguez, A. Belmonte y C. Martínez (2004). "Risk factors for eating disorders in adolescents. A Spanish community-based longitudinal study". *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13(5): 287–294.
- Botta, R. (1999). "Television images and adolescent girls' body image disturbance". *Journal of Communication*, 49(2): 22–42.
- Bruch, H. (1988). *Conversation with Anorexics*. New York: Basic Books.
- Clasen, D., y B. Brown (1985). "The multidimensionality of peer pressure in adolescence". *Journal of Youth and Adolescence*, 14: 451–468.
- Cohane, G., y H. Pope (2001). "Body image in boys: A review of the literature". *International Journal of Eating Disorders*, 29: 373–379.
- Collins, W. (2003). "More than myth: The developmental significance of romantic relationships during adolescence". *Journal of Research on Adolescence*, 13: 1–24.

- Comisión de las Comunidades Europeas (CE) (2007). *Libro Blanco sobre la estrategia europea sobre problemas de salud relacionados con la alimentación, el sobrepeso y la obesidad*.
- Connell, R. W. (2005). "Growing up masculine: Rethinking the significance of adolescence in the making of masculinities". *Irish Journal of Sociology*, 14(2): 11–28.
- Feingold, A., y R. Mazzella (1998). "Gender differences in body image are increasing". *Psychological Science*, 9: 190–195.
- Gerner, B., y P. Wilson (2005). "The relationship between friendship factors and adolescent girls' body image concern, body dissatisfaction, and restrained eating". *International Journal of Eating Disorders*, 37(4): 313–320.
- Harrison, K. (2000). "The body electric". *Journal of Communication*, 50(3): 119–136.
- Hartup, W. (1996). "The company they keep: Friendships and their developmental significance". *Child Development*, 67: 1–13.
- Haworth-Hoeppe, S. (2000). "The critical shapes of body image: The role of culture and family in the production of eating disorders". *Journal of Marriage and Family*, 62(1): 212–227.
- Heard, H. E. (2007). "Fathers, mothers, and family structures: Family trajectories, parent gender, and adolescents' schooling". *Journal of Marriage and Family*, 69: 435–450.
- Herrero, M. y C. M. Viña (2005). "Conductas y actitudes hacia la alimentación en una muestra representativa de estudiantes de secundaria". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1): 67–83.
- Jones, D. C., T. Vigfusdottir y Y. Lee (2004). "Body image and appearance culture among adolescent girls and boys: An examination of friend conversations, peer criticism, appearance magazines, and the internationalization of appearance ideals". *Journal of Adolescent Research*, 19(3): 323–339.
- Joyner, K., y R. Udry (2000). "You don't bring me anything but down: Adolescent romance and depression". *Journal of Health and Social Behaviour*, 41(4): 369–391.
- Kandel, D. (1980). "Drug and drinking behaviour among youth". *Annual Review of Sociology*, 6: 235–285.
- Kerr, J., R. Skok y T. McLaughlin (1991). "Characteristics common to females who exhibit anorexic or bulimic behaviour: A review of current literature". *Journal of Clinical Psychology*, 47: 846–853.
- La Greca, A., y H. Moore Harrison (2005). "Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: Do they predict social anxiety and depression?". *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1): 49–61.
- Larson, R., G. Clore y G. Wood (1999). "The emotions of romantic relationships: Do they wreak havoc on adolescents?". A. W. Furman, B. Brown, y C. Feiring (eds.), *The Development of Romantic Relationships in Adolescence*. New York: Cambridge University Press.

- Laursen, B. (1996). "Closeness and conflict in adolescent peer relationships: Interdependence with friends and romantic partners". A. W. Bukowski, A. Newcomb y W. Hartup (Eds.), *The Company They Keep: Friendship in Childhood and Adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Le Grange, D., J. Tibbs y T. Noakes (1994). "Implications of a diagnosis of anorexia nervosa in a ballet school". *International Journal of Eating Disorders*, 15: 369–376.
- Lerner, H. (1991). "Masochism in subclinical eating disorders". A. C. Johnson (ed.), *Psychodynamic Treatment of Anorexia Nervosa and Bulimia*. New York: Guilford Press.
- Marí-Klose, P., M. Marí-Klose, L. Maranzana y F. Granados (2010). *Adolescents a Barcelona: estils de vida, àmbit educatiu i conductes relacionades amb la salut*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- McCabe, M. P., y L. A. Ricciardelli (2003). "Sociocultural influences on body image and body changes among adolescent boys and girls". *The Journal of Social Psychology*, 143(1): 5–26.
- Migallon, P., y B. Gálvez (2008). *Anorexia y Bulimia*. Madrid: Instituto de la Mujer, Colección Salud, 16.
- Molinero, N. (2009). *Delgadas*. Madrid: Ediciones B.
- Nowak, M. (1998). "The weight-conscious adolescent: body image, food intake, and weight-related behaviour". *Journal of Adolescent Health*, 23(6): 389–398.
- Ogden, C. et al. (2006). "Prevalence of overweight and obesity in the United States, 1999-2004". *Journal of the American Medical Association*, 295: 1549–1555.
- OMS (2006). *Carta Europea Contra la Obesidad*. Istanbul: Turquía.
- Oteo, A. (2009). "Tendencias en el consumo de drogas en la juventud española y efectos sobre su salud". *Revista de estudios de juventud*, 84: 155-178.
- Palmqvist, R., y N. Santavirta (2006). "What friends are for: The relationships between body image, substance use, and peer influence among Finnish adolescents". *Journal of Youth and Adolescence*, 35(2): 203–217.
- Paxton, S. J., H. K. Schutz, E. H. Wertheim y S. L. Muir (1999). "Friendship clique and peer influences on body image concerns, dietary restraint, extreme weight-loss behaviors, and binge eating in adolescent girls". *Journal of Abnormal Psychology*, 108(2): 255–266.
- Peláez Fernández, J. et al. (2010). "Trastornos de la conducta alimentaria en España: Revisión de estudios epidemiológicos". *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 1:62–75.
- Phares, V., A. Steinberg y K. Thompson (2004). "Gender differences in peer and parental influences: Body image disturbance, self-worth, and psychological functioning in preadolescent children". *Journal of Youth and Adolescence*, 33(5): 421–429.

- Plan Nacional sobre Drogas (2008). Encuesta Estatal Sobre Usos de Drogas en Enseñanzas Secundarias (ESTUDES). Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Polivy, J., y C. Herman (2002). "Causes of eating disorders". *Annual Review of Psychology*, 53: 187–213.
- Rabinor, J. R. (1994). "Mothers, Daughters and Eating Disorders: Honoring the Mother-daughter Relationship". A P. Fallon, M.A. Katzman, y S.C. Wooley (eds.). *Feminist Perspectives on Eating Disorders*. New York: Guilford Press. pp. 272–286.
- Ramos P., F. Rivera de los Santos y C. Moreno (2010). "Diferencias de sexo en imagen corporal, control de peso e Índice de Masa Corporal de los adolescentes españoles". *Psicothema*, 22(1): 77–83.
- Ricciardelli, L. A. y M. P. McCabe (2003). "Sociocultural and individual influences on muscle gain and weight loss strategies among adolescent boys and girls". *Psychology in the Schools*, 40(2): 209–224.
- Rodin, J. et al. (1985). "Women and weight: A normative discontent". A T.B. Sondereregger (ed.), *Psychology and gender*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Rosenberg, M., C. Schooler y C. Schoenbach (1989). "Self-esteem and adolescent problems: modeling reciprocal effects". *American Sociological Review*, 28(1): 1004–1018.
- Santor, D. A, D. Messervey y V. Kusumakar (2000). "Measuring Peer Pressure, Popularity, and Conformity in Adolescent Boys and Girls: Predicting School Performance, Sexual Attitudes, and Substance Abuse". *Journal of youth and adolescence*, 29 (2): 163–182.
- Siegel, J. et al. (1999). "Body image, perceived pubertal timing, and adolescent mental health". *Journal of Adolescent Health*, 25(2): 155–165.
- Simons-Morton, B. et al. (2001). "Peer and Parent Influences on Smoking and Drinking Among Early Adolescents". *Health Education & Behaviour*, 28(1): 95–107.
- Smolak L., M. Levine y F. Schermer (1999). "Parental input and weight concerns among elementary school children". *International Journal of Eating Disorders*, 25(3): 263–271.
- Smolak, L. (2006). "Body image". A Worell, J. y C. Goodheart (eds.). *Handbook of girls' and womens' psychological health: Gender and well-being across the lifespan*. New York: Oxford University Press.
- Stice E., J. Maxfield y T. Wells (2003). "Adverse effects of social pressure to be thin on young women: An experimental investigation of the effects of *fat talk*". *International Journal of Eating Disorders*, 34(1): 108–117.
- Strauss, R. (2000). "Childhood obesity and self-esteem". *Paediatrics*, 105(1), e15.
- Thomsen, S. (2002). "Health and beauty magazine reading and body shape concerns among group of college women". *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 79(4): 988–1018.

- Thompson, K., y E. Stice (2001). "Thin-ideal internalization: Mounting evidence for new risk factor for body-image disturbance and eating pathology". *Current Directions in Psychological Science*, 10(5): 181–183.
- Toro J., A. Gila, J. Castro, C. Pombo y O. Guete (2005). "Body image, risk factors for eating disorders and sociocultural influences in Spanish adolescents". *Eating and Weight Disorders*, 10(2): 91–97.
- Veale, D. (2004). "Body dysmorphic disorder". *Postgraduate Medical Journal*, 80(940): 67–71.
- Videon, T. M., y C. K. Manning (2003). "Influences on adolescent eating patterns: The importance of family meals". *Journal of Adolescent Health*, 32(5): 365–373.
- West, C., y D. Zimmerman (1987). "Doing Gender". *Gender and Society*, 1(2): 125–151.
- White, J., y D. Klein (2002). *Family Theories* (2^{da} Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wild, L. G., A. J. Flisher, A. Bhana y C. Lombard (2004). "Associations among adolescent risk behaviours and self-esteem in six domains". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8): 1454–1467.
- Young, E., J. Clopton y M. Bleckley (2004). "Perfectionism, low self-esteem, and family factors as predictors of bulimic behaviour". *Eating Behaviours*, 5: 273–283.

9. Ambientes, familia y conductas desordenadas de los jóvenes en el espacio público

Diego Torrente

9.1. Introducción

Coincidiendo con los años de la adolescencia y la primera juventud, hay un incremento en ciertas conductas que se pueden considerar desordenadas, problemáticas o, en todo caso, indeseables. Lo son por los efectos negativos que pueden tener en la salud del propio joven, en su seguridad personal, en los perjuicios que causan a terceras personas, o en la convivencia vecinal. Se trata de conductas vandálicas, delictivas, de riesgo en el tránsito, o de consumo intenso de alcohol u otras drogas. Muchas tienen en común el hecho que se dan en el espacio público. Pero es frecuente que estas prácticas se reduzcan con la entrada en edades adultas. Se sabe que ciertos factores sociodemográficos como por ejemplo el género, la edad, el grupo étnico, la estructura familiar, o el estatus socioeconómico, son relevantes para explicar el consumo de sustancias, la delincuencia y otras conductas desordenadas (Elliot et al. 1985; Johnston et al. 2003). También está muy establecido en la literatura que estas conductas están relacionadas entre sí y que, además, interactúan con otras situaciones problemáticas complicándolas todavía más (accidentes de tráfico, absentismo escolar, violencia...) (Donovan y Jessor 1985). Dado que, por ejemplo, el consumo de alcohol, drogas, delito y vandalismo son conductas relacionadas, Barnes y sus colegas hacen un llamamiento a estudiar los factores comunes que pueden explicarlas a la vez (Barnes et al. 2006). Comprender estos factores compartidos es esencial para mejorar la eficacia de las políticas sociales y de prevención, las cuales generan una demanda de conocimiento.

Existe una larga tradición de estudios psicológicos y sociológicos sobre los factores de riesgo y de protección respecto al consumo de alcohol (Windle 1999), drogas (Hawkins, Catalano y Miller 1992), y delincuencia (Hawkins 1996) de los jóvenes y adolescentes. Los estudios han identificado varios factores relevantes como el género, la edad, el grupo étnico, la personalidad del joven, o el historial familiar en consumo de sustancias (Barnes y Farrel 1992). Pero los factores más citados como modeladores de estas conductas son las relaciones del joven con sus padres, amigos y compañeros (Barnes et al. 2006). El efecto importante de los grupos de iguales se ha demostrado en el consumo de alcohol, drogas y delincuencia (Reifman et al. 1998; Elliot, Huizinga y Ageton 1985). También hay evidencias que el efecto es más grande si la influencia negativa del grupo de iguales se combina con una supervisión paterna baja (Reifman et al. 1998).

Hay dos teorías que se han utilizado mayoritariamente para explicar la importancia de las relaciones en las conductas de los jóvenes (Haynie y Osgood 2005). Son la teoría del aprendizaje social (*social learning*), y la de las oportunidades. Las teorías del aprendizaje sostienen que la red de amigos tiene una influencia normativa y de valores. Esta influencia depende del tiempo que pasan juntos, y de la posición relativa del joven en la red. Según este planteamiento, el contacto previo con

conductas desordenadas precede a estas. El mecanismo de influencia consiste en que los amigos proporcionan un contexto favorable a conductas desviadas puesto que se producen discursos favorables, circulan los conocimientos necesarios, comparten experiencias, proporcionan sustancias psicoactivas, y crean oportunidades para consumirlas (Conger y Rueter 1996). Inversamente, también predice que la socialización hacia valores de aceptación de las normas sociales lleva a respetarlas. Unas reglas claras, una monitorización de la conducta consecuente con estas, y un sistema coherente de recompensas y castigos refuerzan las conductas deseadas. En los dos casos, los mecanismos acondicionadores de conductas son los mismos: la existencia de usos, normas sociales, y mecanismos de control y recompensa de conductas. La teoría de las oportunidades subraya que lo más importante de los amigos o padres son las oportunidades que generan o dejan de generar, y no tanto su influencia normativa. Una de las conclusiones centrales de estas teorías es que una relación adecuada padres-hijo/a es un factor protector ante conductas indeseables. Los estudios identifican dos parámetros claves en esta relación: el nivel de *apoyo*, y el de *control positivo* de los padres verso los hijos. El apoyo tiene que ver con felicitar, animar, o dar afecto. También está relacionado con la aceptación del hijo, la cohesión familiar y, sobre todo, con la comunicación abierta con él. Este apoyo, además, vincula a los jóvenes con las instituciones sociales principales y el autocontrol. Un control positivo es aquello basado en la aceptación de las normas y la supervisión de conductas (deberes escolares, actividades de ocio...) (Rollins y Thomas 1979). La disciplina y castigos serían la cara negativa del control (Amato y Fowler 2002; Barnes et al. 2006). Hay evidencias de que unas relaciones familiares adecuadas mejoran las conductas en varias áreas (Farrel y Barnes 2000). Muy particularmente en el terreno de las adicciones, drogas (Barnes et al. 2000; Wills, Mariani y Filer 1996) y de las conductas delictivas de los hijos (Dishion et al. 1991).

El objetivo de este texto es analizar el efecto que tiene el estilo de la relación padres-hijos en prevenir las conductas desordenadas de estos últimos y compensar las influencias negativas del entorno de amigos, vecinal, y escolar. La hipótesis inicial es que un estilo de relación familiar basado en una buena comunicación, supervisión y una toma de decisiones compartida consigue disminuir la probabilidad de tener conductas desordenadas. A efectos de este estudio, se consideran conductas desordenadas el vandalismo, la pequeña delincuencia, la conducción de riesgo con vehículos, el consumo de alcohol, como también el de marihuana, hachís u otros derivados del cannabis (lo que, coloquialmente, se conoce como “porros”). Se seleccionan estas conductas porque son relativamente frecuentes, tienen (al menos en parte) una manifestación en el espacio público, y resultan socialmente indeseables ya sea por sus implicaciones sobre la salud, la buena convivencia, o el respecto a la legalidad.

Los datos utilizados provienen de la encuesta Panel de Familias e Infancia (PFI) del CIIMU. Concretamente, se utilizan los datos de la tercera oleada del estudio que hace referencia a la situación de los jóvenes en 2008. Los jóvenes encuestados tienen entre 12 y 19 años. La muestra consta de 4.200 jóvenes que estudian ESO, bachillerato, o ciclos formativos de grado mediano en centros catalanes. También se recoge información de adolescentes que han abandonado el sistema escolar. La estrategia de análisis de datos contempla dos pasos. En primer lugar se determina cuál es la

influencia de los tres entornos (vecinal, amistades y escolar) en cada una de las conductas. En segundo lugar, se introduce en el modelo las variables sobre la relación padres–hijo y se ve en qué medida altera los efectos del primer paso.

9.2. Conductas desordenadas

- Se consideran conductas desordenadas el vandalismo, la pequeña delincuencia, la conducción de riesgo de vehículos, el consumo de alcohol, como también el de marihuana, hachís u otros derivados del cannabis.
- El vandalismo se recoge como comportamientos incívicos conectados al mal uso, o deterioro intencional de la propiedad pública y alguna privada presente en la vía pública. Un 30% de los jóvenes declara alguna conducta vandálica (como destruir mobiliario urbano) o incívica (como orinar en la calle).
- Un 24% de los jóvenes declara haber cometido algún pequeño delito, como por ejemplo robar en una tienda o a un compañero de la escuela.
- Las conductas de consumo aparecen asociadas estrechamente. Un 61% de los jóvenes encuestados ha probado el alcohol alguna vez, y un 12% lo consume dos veces o más al mes. Por otro lado, un 30% de los jóvenes han probado los “porros”, y un 8% los consumen dos o más veces al mes.
- El 65% de los chicos y chicas que han probado los “porros”, declaran tener “muchos o todos” los amigos que consumen.

Este apartado describe la extensión de las conductas desviadas, cómo se relacionan entre sí, y cómo lo hacen con otros factores que incluimos en el estudio. Estas conductas se tienen que entender en el marco de los valores sociales dominantes. Los estudios señalan que, en los últimos 30 años, la evolución de los valores juveniles en España ha variado desde un estilo de vida tradicional, jerárquico, y familiar, hacia otro más individualista, centrado en la idea de un “yo” emancipado y sin constricciones materiales.

Los accidentes de tráfico, a pesar de la mejora de los últimos años, son un problema social importante. Hay una disminución de los accidentes de tráfico de jóvenes en relación al parque móvil. Pero hay que destacar que la mayor parte de los accidentes que sufren los jóvenes tienen un perfil de fin de semana (Comas 2003). Las conductas de riesgo en el tránsito que se analizan son: subir a un ciclomotor sin casco (28%), conducirlo sin permiso (22%), o bien conducirlo después de tomar alcohol (4%). Un 34% de los jóvenes reconoce alguna conducta de riesgo alguna vez (un 19% una, y un 15% dos o más). En general, los chicos (43%) protagonizan más conductas de riesgo que las chicas (29%), pero, sobre todo, incurren en más conductas multi-reincidentes de riesgo. Además, las conductas aumentan con la edad, y hay más incidencia entre los adolescentes autóctonos (36%) que entre los nacidos fuera (24%). El grupo de iguales tiene asociación con los hábitos de conducción. En particular, tener amigos que consumen drogas está más fuertemente correlacionado. Esta relación aumenta todavía más entre los infractores reincidentes. Teniendo en cuenta que tanto la siniestralidad como el consumo de drogas se concentran los fines de semana, el dato es importante.

El vandalismo se recoge como comportamientos incívicos conectados al mal uso, o deterioro intencional de la propiedad pública y alguna privada presente a la vía pública. Un 30% de los jóvenes declara alguna conducta vandálica (como destruir mobiliario urbano) o incívica (como orinar en la calle). La incidencia de la primera es de un 33% entre los chicos, y un 13% entre las chicas. El vandalismo crece con la edad, pero hay una multi-reincidencia que llega a su punto máximo alrededor de los 18 años. Se trata de un fenómeno principalmente de jóvenes autóctonos; los hijos de inmigrantes incurren menos en conductas vandálicas. Tener amigos con conductas desordenadas está asociado a estas conductas. En concreto, la relación con amigos que consumen drogas es importante. También se da una cierta correlación cuando hay un entorno vecinal con drogas. Pero sorprende que haya un grupo importante de personas (21%) que declaran actos vandálicos sin tener amigos problemáticos de ningún tipo; es decir, no todo el vandalismo aparece como un efecto de grupo. Cuando se analiza la asociación con las prácticas parentales, se advierte una disminución (moderada) de los actos vandálicos cuanto más elevados son los controles familiares. Pero la asociación es más grande con la primera conducta incívica que no con las demás. Estos datos sugieren la hipótesis que, en muchos casos, estas conductas pasan bastante desapercibidas por los padres o no se dan cuenta de ellas.

La vinculación entre jóvenes y delincuencia es un tema muy estudiado. Los datos más completos provienen de las encuestas de auto-cumplimentación. Estas dibujan conductas, en general, poco graves, a pesar que, a menudo, están bastante extendidas. Lo más frecuente son peleas, robos, hurtos, destrucción de mobiliario urbano y compraventa de drogas ilegales (Rechea 2008). Son situaciones entre ellos, es decir, el transgresor y la víctima son jóvenes. Muchas aparecen en contextos de ocio o cotidianos, y no acostumbra a haber una conciencia de “delito” muy marcada (Comas 2003). Según los datos del PFI, un 24% de los jóvenes declara haber cometido algún pequeño delito, como por ejemplo robar en una tienda, o a un compañero de la escuela. De ellos, el 18% declara haberlo hecho una vez, y un 6% dos o más veces en su vida. En el caso de robar en una tienda las diferencias no son muy grandes entre chicos y chicas. Los chicos, eso sí, son más reincidentes. Cuántas más conductas ilegales declaran los jóvenes, más amigos problemáticos manifiestan tener. Hay cierta asociación con amigos que toman drogas, pero, a diferencia de lo que pasa con el vandalismo o los riesgos asociados al tránsito, no es más grande que tener compañeros que tienen otras conductas desordenadas. En cambio, cuando los grupos de iguales presionan para consumir o para comportarse mal, la asociación con actos delictivos se duplica. Cuanto más grave es la conducta desviada, más presión hay de los amigos.

Los jóvenes que declaran haber cometido un pequeño delito pasan de un 18% a un 36% cuando declaran también que hay consumos de droga en el barrio. Por un lado, los jóvenes que se sienten más descontentos e inseguros en el vecindario son también los que más drogas ven. La indisciplina en la escuela está asociada moderadamente con la consumación de delitos, pero si la primera es elevada, los segundos crecen rápidamente. Las conductas delictivas parecen bastante independientes del grado de control paterno en casa, o de comunicación padres-hijos. En cambio, sí que hay una asociación importante cuando el chico/a declara que toma sus decisiones sin consultar, o que hace lo que él/ella quiere. Por otro lado, la

conflictividad dentro de la familia está correlacionada con los delitos, tanto si se valora el número de temas que acontecen objeto de discusión, como por la intensidad del conflicto.

El consumo de alcohol entre los jóvenes se ha incrementado en los últimos años. Algunos autores hablan de una banalización del consumo. Es una práctica muy vinculada al ocio. Tiene la peculiaridad de que se produce en un contexto de consumo adulto y que goza de mayor aceptación social que otros consumos. De hecho, el 30% de los jóvenes dice que los padres no prohíben el consumo de alcohol de forma tajante (Medranda et al. 2006). Según los datos del PFI, un 61% de los jóvenes ha consumido alcohol alguna vez. Un 10% consume dos o más veces al mes (denominaremos "consumo habitual"). En este caso, no hay diferencias por género (incluso las chicas lo han probado algo más), ni en la frecuencia de consumo. La edad del primer consumo de alcohol se sitúa en los 14 años, pero la frecuencia del consumo aumenta a partir de los 16. Los hijos de inmigrantes presentan niveles más bajos de iniciación y son consumidores menos habituales. Tener amigos que consumen cualquier tipo de sustancias influye mucho, tanto en el hecho de iniciarse, como en la frecuencia del consumo. El consumo de alcohol es una conducta gregaria como lo demuestra el hecho que un 64% de las personas que no tienen ningún amigo que consume, no lo ha probado nunca. No tener amigos consumidores parece ser un factor protector extraordinario. Una cuestión interesante que revelan los datos de la encuesta es que las presiones de los amigos para consumir sustancias tienen un efecto contagioso elevado.

El ambiente del barrio podría tener cierta importancia. La percepción de los entrevistados sobre la existencia de drogas en el barrio, está bastante asociado con el consumo. Los problemas de orden y disciplina en la escuela tienen un efecto débil en el hecho de iniciarse al alcohol, pero sí que están asociados con la frecuencia de consumo. Se consume más cuando más situaciones de indisciplina hay. Se plantea la hipótesis de que un barrio o una escuela desordenada actúan como contexto facilitador. Las prohibiciones y controles familiares están asociadas al número de iniciados en el alcohol, y también con el volumen de consumo. En general, a más control paterno, menos consumo. El índice de comunicación padres-hijos correlaciona con un retraso en el inicio, pero no la frecuencia del consumo. En cambio, las actividades compartidas con el padre o la madre correlacionan negativamente con la iniciación, y también con la frecuencia de consumo. La asociación crece cuando se hacen muchas actividades. Se plantea la hipótesis que compartir el tiempo con el hijo podría llevar a un control más efectivo, en parte porque saca tiempo al grupo de iguales. Es razonable pensar que el alcohol está tan normalizado en la vida social que demanda a las familias un sistema estricto de controles y pasar más tiempo con el hijo. Un tiempo que no siempre se dispone. Por otro lado, una relación familiar conflictiva puede tener el efecto contrario. De hecho, la cantidad de temas de conflicto abiertos correlaciona mucho en el hecho de consumir alcohol, y de consumir mucho. La correlación es todavía más alta en los casos extremos de conflicto.

España presenta tasas líderes en consumo de hachís y cocaína respecto a Europa. Parte de la explicación es su fácil disponibilidad. También se sabe que el consumo de drogas está muy asociado al nivel de aceptación o rechazo social (Comas 2003). Los estudios muestran que se ha producido, sobre todo, un aumento del

consumo experimental y esporádico de cannabis y cocaína (especialmente entre los 17 y 20 años) diferente a los consumos habituales y problemáticos (Comas 2003). Un 31% de los jóvenes encuestados ha fumado marihuana o hachís, más conocidos como “porros”, alguna vez en su vida. Un 6% declara que lo hace dos o más veces al mes (a efectos del análisis lo denominaremos “consumo habitual”). Sólo un 2% de los jóvenes declara haber probado otras drogas (como por ejemplo pastillas, “tripis”, o cocaína). La prevalencia del consumo entre las chicas es similar al de los chicos (incluso algo más alta), pero entre ellas el consumo habitual es menos frecuente. El consumo de iniciación se incrementa con la edad, y llega al 58% en el caso de los mayores de 18 años. Los hijos de inmigrantes presentan un consumo menor, y el nivel de estudios de los padres no influyen en nada.

El consumo de hachís o marihuana es una conducta claramente gregaria. El factor más estrechamente asociado tanto a la iniciación como al consumo regular es el tener colegas que toman drogas. Los jóvenes que no tienen estos amigos son los que están más protegidos. El 65% de los chicos y chicas que han probado los “porros”, declaran tener “muchos o todos” los amigos que consumen. Si, encima, hay presiones hacia el consumo por parte de estos, la correlación sube más todavía. Ante presiones máximas, se llega al 72% de personas que declaran haber probado un porro. En cambio, la presión es baja cuando ya se es consumidor habitual (ya no es tan necesaria). La correlación entre tener amigos que consumen drogas y que tienen conductas desordenadas es relativamente alta. La asociación entre estas últimas y las presiones para consumir es todavía más alta. En este sentido, no sorprende que tener amigos con conductas desordenadas esté asociado a haberse iniciado en el consumo de porros. A medida que crecen las presiones que incentivan conductas desordenadas, más iniciación y más cantidad de consumo de cannabis, y al revés. En cualquier caso, hay que confirmar la relación causal y el sentido de la misma.

Cuando el encuestado (en este caso, el progenitor del adolescente) declara que en el barrio donde vive hay drogas, la probabilidad de la iniciación del adolescente y, sobre todo, la frecuencia, aumenta. En concreto, se triplica el número de casos con un consumo de dos cigarrillos o más de cannabis al mes. Los problemas de desorden en la escuela y los problemas de iniciación al consumo de drogas aparecen asociados. Pero, sobre todo, el consumo más alto se da en escuelas donde hay muchas situaciones de indisciplina. Otra vez se plantea la hipótesis que los entornos vecinales desordenados podrían favorecer el consumo de sustancias. Hay que ser prudentes puesto que también la relación puede ser inversa y puede haber otras variables que intervienen. En cuanto a la familia, las prohibiciones y controles se asocian con el número de casos que no consumen drogas y un poco también con la frecuencia de los que sí lo hacen. Conocer una gran cantidad de amigos del hijo correlaciona con un menor consumo. También hay correlación entre el número de actividades que hacen con los padres (algo más con el padre que con la madre). Una vez más, los hijos que toman decisiones son los que más han probado los “porros”, y fuman más. Del mismo modo que pasaba con el alcohol, un mal ambiente familiar podría complicar las cosas. Así, cuantos más frentes abiertos de conflicto padres–hijos hay, más elevada es la asociación. Cuanto más intenso es el conflicto o las formas más violentas de gestionarlo, aumenta la probabilidad de consumir más.

Finalmente, se plantea si, tal como dice la literatura sociológica, las conductas desordenadas que se estudian están relacionadas entre sí.²⁵ Efectivamente, las conductas de consumo aparecen asociadas estrechamente. Un 61% de los jóvenes encuestados ha probado el alcohol alguna vez, y un 12% lo consume dos veces o más al mes. Por otro lado, un 30% de los jóvenes han probado los “porros”, y un 8% los consumen dos o más veces al mes. El hecho de haber fumado alguna vez marihuana está muy correlacionado con su consumo más regular (dos o más veces al mes). Esta correlación es más marcada que en el caso del alcohol. Por otro lado, haber probado alcohol o consumirlo habitualmente correlaciona bastante con el consumo de “porros”. La correlación entre haber probado la marihuana y otras drogas es moderada, pero crece entre los consumidores habituales. Por lo tanto, hay evidencias de una conexión entre el consumo de alcohol y hachís.

También se da una cierta relación entre el resto de conductas. Existe una correlación alta entre los comportamientos vandálicos y delictivos, y también entre los últimos y los de riesgo en tránsito. Esta proximidad denota que las conductas incívicas pueden ser la antesala de pequeños delitos. Por otro lado, las personas que violan normas de tránsito, también acostumbran a tener conductas vandálicas. No hay que perder de vista que estamos hablando de conductas no demasiado graves. Por otro lado, el consumo de sustancias está asociado, a pesar de que más débilmente, con estas conductas desviadas. Hay algunos puentes de conexión que resultan interesantes. Haber probado alcohol presenta una asociación débil con conductas de tránsito inapropiadas. Pero, la asociación más fuerte con conductas desordenadas es con el hecho de haber probado los “porros” (tanto con tránsito, como con incivismo, y delitos). Estas cifras resultan inquietantes si se considera la extensión de su consumo entre los jóvenes. El consumo de hachís parece, pues, estar detrás de conductas no deseables de manera mucho más clara que el consumo de alcohol.

9.3. Efecto del entorno en las conductas

- Las drogas provocan no solamente un deterioro en las relaciones, sino, también, en el entorno físico del barrio a través del vandalismo, y el entorno social vía delincuencia.
- El predictor más importante de los consumos de sustancias es la edad. El riesgo de ser un consumidor regular de hachís se duplica al pasar de los 15-16 años a los 17-19 años. El consumo de alcohol se inicia entre los 15-16 años y se generaliza a los 17-19.
- Los hijos de inmigrantes no protagonizan ninguna de las conductas desviadas que se estudian.
- El consumo de hachís es la conducta donde más influye un contexto escolar adverso.
- Los datos confirman plenamente la gran capacidad del entorno de amistades para condicionar las conductas desordenadas de los adolescentes. Tener

²⁵ Para comprobarlo, se ha realizado una matriz de correlaciones de Pearson entre estas variables (los resultados se pueden consultar en la edición extensa publicada digitalmente).

amigos con conductas desordenadas aumenta el riesgo de tener conductas desordenadas (como el vandalismo o la delincuencia). En cambio, tener amigos que consumen drogas tiene una influencia negativa en todas las conductas estudiadas.

- El efecto de una mala escuela no es espectacular en sí mismo, pero en unión con otras influencias negativas, es capaz de deteriorar bastante diferentes frentes conductuales.

Este apartado analiza la forma en que las condiciones del entorno vecinal, escolar y de amigos de los jóvenes influyen en la probabilidad de tener conductas desordenadas.²⁶ En primer lugar se analiza el efecto del entorno vecinal del adolescente (tabla 9.1). Se usan dos indicadores: las percepciones que tiene el adolescente que hay un déficit de equipamientos y que se consumen drogas en el barrio donde vive. Tal y cómo predice la literatura, los datos muestran un efecto más elevado en el segundo (factor relacional) que en el primero (factor estructural). La forma en que se organiza la vida colectiva y las pautas de relaciones explican más las conductas desordenadas que los aspectos estructurales. La falta de servicios puede estar midiendo marginalidad. Esto explicaría el efecto algo más elevado en el consumo de sustancias. Pero es la presencia de drogas al vecindario la que dificulta, y mucho, un comportamiento adecuado en el espacio público. Lógicamente, el efecto es más grande en las conductas de consumo, pero también afecta al resto de comportamientos hasta el punto de duplicarlo. Hay, pues, un efecto de trasfondo. El consumo regular de hachís o marihuana casi se triplica. Llama la atención que las drogas provocan no solamente un deterioro en las relaciones, sino, también, en el físico del barrio a través del vandalismo, y social vía delincuencia.

A pesar de todo, el predictor más importante de los consumos de sustancias es la edad. Los datos ilustran el nivel de normalización que ha logrado el consumo de alcohol y, hasta cierto punto, el de “porros”. El riesgo de ser un consumidor regular de hachís se duplica al pasar de los 15-16 años a los 17-19 años (con una razón de probabilidad que pasa del 3,6 al 6,0). El consumo de alcohol sigue un patrón similar, pero mucho más acentuando a nivel de edad y menos a nivel de género. La tabla 9.1 muestra claramente como el consumo de alcohol se inicia entre los 15-16 años y se generaliza a los 17-19. Las razones de probabilidad son en relación a la franja de 12-14 años, momento en el que prácticamente no se ha iniciado el consumo. Lógicamente, la edad también explica la conducción de riesgo dado que, entre los 17 y 19, empiezan a conducir motocicletas. Un dato muy significativo es que prácticamente no hay diferencias de género ni en el consumo de alcohol, ni en la conducción de riesgo, ni en la pequeña delincuencia (por el tipo de delitos elegidos). Sólo el vandalismo es una conducta claramente masculina. Otro aspecto a comentar es que el nivel de estudios de los padres (y quizás la clase social) sólo amortigua un poco la frecuencia de consumo de alcohol y la conducción de riesgo de motos. Los estudios universitarios de los padres (en contraste con el grupo que tiene estudios primarios) acentúan un poco el consumo de porros. Los progenitores con estudios secundarios tampoco evitan las conductas vandálicas y delictivas. Tal y cómo prevé la literatura, los hijos de

²⁶ Se construyen tres modelos de regresión logística; uno para cada entorno. Los modelos incluyen una serie de variables sociodemográficas de control que los estudios identifican como relevantes (género, edad, progenitores inmigrantes, y nivel de estudios de los padres).

inmigrantes claramente no protagonizan ninguna de las conductas desviadas que se estudian. Hay que pensar que son hijos de inmigrantes que llevan poco tiempo en Cataluña. Llama la atención que están particularmente alejados del consumo de sustancias que tanto afectan a los jóvenes autóctonos.

Tabla 9.1. Incidencia de los factores sociodemográficos y del entorno vecinal en las distintas conductas desordenadas de los jóvenes.^a Cataluña

	Vandalismo	Pequeña delincuencia	Conducción de riesgo	Consumo regular de alcohol	Consumo regular de "porros"
Consumo de drogas en el barrio	2,548 ***	2,115 ***	1,700 ***	2,240 ***	2,963 ***
Déficit de equipamientos en el barrio	1,135	1,098	1,271 **	1,316	1,350
Hombre	3,717	1,110	1,807 ***	0,890	1,487 *
Edades de 15 y 16 años	1,009	1,240	1,297	4,908 ***	3,583 ***
Edades de 17 a 19 años	0,996	1,454 *	2,109 ***	12,781 ***	6,033 ***
Padre o madre inmigrante	0,427 **	0,540 **	0,613 **	0,398 **	0,396
Padre con estudios secundarios	1,289	1,201	0,870	0,890	1,149
Padre con estudios universitarios	1,001	1,170	0,666 ***	0,960	1,228
Constante	0,046	0,139	0,320	0,019	0,011
R ² de Nagelkerke	0,141	0,049	0,086	0,157	0,123
Número de casos	2.588	2.600	2.601	2.599	2.615

Nota: a) Razón de probabilidad de conductas desordenadas de los jóvenes según sus rasgos sociodemográficos y de su entorno vecinal.

Nivel de significación: * p < 0,1; ** p < 0,05; *** p < 0,001.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e infancia* 2008, CIIMU.

El entorno escolar se mide fundamentalmente por las situaciones de indisciplina y desorden que se dan en las clases (tabla 9.2). Su influencia directa sobre las conductas desviadas individuales es moderada. Pero esta también destaca que el efecto escuela es mayor en combinación con otros entornos y, particularmente, con el grupo de iguales. En general, se aprecia una ligera vinculación entre desorden en la escuela y en la calle. El efecto más claro es en el consumo de hachís, una práctica particularmente gregaria. El consumo de hachís es la conducta donde más influye un contexto escolar adverso. La influencia es importante, incluso controlando por otras variables con fuerte poder explicativo cómo son la edad y el género. Hay que esperar, pues, que los adolescentes que tengan amigos consumidores y vayan a escuelas con problemas, pueden tener niveles altos de consumo. También hay un efecto discreto sobre la participación en actividades de pequeña delincuencia y vandalismo. En particular, la pequeña delincuencia encuentra en el ambiente escolar un refuerzo comparable al de la edad. También se tiene que tener en cuenta que uno de los indicadores del delito son los robos en la propia escuela. Introducir la escuela no altera prácticamente los efectos que tenían el resto de las variables en relación al barrio. Únicamente el peso del género masculino en el vandalismo es ahora algo más grande al cambiar el vecindario por la escuela. Una vez más encontramos que ser hijo de inmigrantes es un factor que disminuye la probabilidad que se den estas conductas.

Hay una gran coincidencia en la literatura en el sentido que el grupo de iguales son el grupo que más condiciona las conductas de los adolescentes. Esta idea se ve confirmada con los datos de la tabla 9.3. En este caso se utilizan dos indicadores: si los amigos tienen conductas desordenadas y si toman drogas. Se produce un fenómeno interesante: tener amigos con conductas desordenadas provoca conductas desordenadas, como por ejemplo vandalismo o delincuencia. En cambio, los que toman drogas tienen una influencia negativa en todas las conductas. El efecto más

importante es en el consumo de hachís y alcohol, pero también en el tránsito, vandalismo, y la pequeña delincuencia. Desde esta perspectiva, el consumo elevado de hachís es un problema de salud, pero también de seguridad y convivencia. Esta visión contrasta con otras que le restan importancia. El gran peso del grupo de iguales en el modelo hace que el efecto de variables como la edad pierdan fuerza explicativa y, en algunos casos, significatividad. En particular, los coeficientes de consumo de alcohol y porros caen espectacularmente sobre todo en la banda de los 17-19 años. Esto quiere decir que su fuerza explicativa ante las drogas se debe, en buena medida, a la influencia del grupo de iguales. Es importante tener este hecho en cuenta. En cambio, la variable género sale reforzada porque estamos hablando de amigos.

Tabla 9.2. Incidencia de los factores sociodemográficos y del entorno escolar en las distintas conductas desordenadas de los jóvenes.^a Cataluña

	Vandalismo	Pequeña delincuencia	Conducción de riesgo	Consumo regular de alcohol	Consumo regular de "porros"
Situaciones de indisciplina en la escuela	1,422 ***	1,489 ***	1,298 ***	1,376 ***	1,799 ***
Hombre	3,982 ***	1,167	1,841 ***	0,930	1,620 ***
Edades de 15 y 16 años	1,069	1,254 **	1,322 **	5,037 ***	3,703 ***
Edades de 17 a 19 años	1,084	1,534 **	2,154 ***	13,449 ***	6,665 ***
Padre o madre inmigrante	0,459 *	0,569 *	0,631 **	0,402 **	0,410
Padre con estudios secundarios	1,238	1,120	0,840	0,804	1,003
Padre con estudios universitarios	0,993	1,151	0,661 ***	0,932	1,207
Constante	0,039	0,103	0,289	0,018	0,007
R ² de Nagelkerke	0,130	0,061	0,085	0,148	0,137
Número de casos	2.576	2.588	2.589	2.586	2.602

Nota: a) Razón de probabilidad de conductas desordenadas de los jóvenes según sus rasgos sociodemográficos y de su entorno escolar.

Nivel de significación: * p < 0,1; ** p < 0,05; *** p < 0,001.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e infancia* 2008, CIIMU.

Tabla 9.3. Incidencia de los factores sociodemográficos y del entorno de amistades en las distintas conductas desordenadas de los jóvenes.^a Cataluña

	Vandalismo	Pequeña delincuencia	Conducción de riesgo	Consumo regular de	Consumo regular de
Amigos con conductas desordenadas	1,689 ***	1,583 ***	1,152	0,914	1,098
Amigos que toman drogas	1,614 ***	1,506 ***	1,709 ***	2,543 ***	3,008 ***
Hombre	4,342 ***	1,211	2,068 ***	1,052	1,981 ***
Edades de 15 y 16 años	0,813	1,049	0,968	2,936 ***	2,047 *
Edades de 17 a 19 años	0,648	1,032	1,204	5,373 ***	2,222
Padre o madre inmigrante	0,441 *	0,588	0,763	0,517	0,709
Padre con estudios secundarios	1,241	1,132	0,817	0,764	1,017
Padre con estudios universitarios	1,002	1,153	0,633 ***	0,885	1,236
Constante	0,040	0,126	0,298	0,011	0,004
R ² de Nagelkerke	0,202	0,110	0,177	0,329	0,326
Número de casos	2.602	2.613	2.614	2.611	2.626

Nota: a) Razón de probabilidad de conductas desordenadas de los jóvenes según sus rasgos sociodemográficos y de su entorno de amistades.

Nivel de significación: * p < 0,1; ** p < 0,05; *** p < 0,001.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e infancia* 2008, CIIMU.

Para comprobar si el barrio y la escuela conservan sus efectos significativos ante los amigos, se añade la variable amigos con conductas desordenadas en las

ecuaciones originales de barrio y escuela. Lo primero a destacar es que las razones de probabilidad de las conductas desordenadas de amigos casi no se alteran ni en un caso ni en el otro. Esto quiere decir que es una variable sólida que conserva su fuerza explicativa, incluso cuando se tienen en cuenta otros contextos. En relación al barrio, la variable “déficit de equipamientos” tampoco varía mucho. En cambio, la variable “haber visto consumir drogas en el barrio” pierde una parte de su capacidad explicativa, a pesar de que conserva su significación. Es decir, su efecto es menor cuando se controla por el grupo de iguales. El efecto es lógico si se piensa que tener amigos que consumen drogas y haber visto consumir en el barrio correlacionan bastante. La variable edad baja en capacidad, a diferencia de la variable género que, por las razones ya explicadas, aumenta. En definitiva, el efecto negativo de los barrios con drogas se mantienen estadísticamente significativos incluso controlando por una variable tan potente como el grupo de iguales. La probabilidad de consumir porros y participar en actos vandálicos se duplica y aumenta mucho la delincuencia y el consumo de alcohol. Los resultados confirman plenamente la importancia que tienen el orden ambiental local, y la calidad de las relaciones vecinales, en la conducta de las personas que viven. El efecto del entorno escolar en las conductas desordenadas cae un poco cuando se controla por el grupo de iguales. A pesar de todo, las escuelas con problemas de desorden en las aulas incrementan moderadamente la probabilidad de consumo de hachís, delitos y vandalismo.

En definitiva, los datos confirman plenamente la gran capacidad del entorno de las amistades para condicionar las conductas desordenadas de los adolescentes. Este acondicionamiento coge todo tipo de conductas, pero es especialmente relevante en el caso de los consumos de derivados del cannabis (“porros”) y alcohol. El efecto del grupo de iguales es prevalente y se ha de aislar para ver el efecto neto del barrio o del entorno escolar. El barrio es, por sí mismo, un contexto importante. Lo es más por el tipo de situaciones sociales que se dan que por cuestiones más estructurales. Un vecindario con drogas complica negativamente las conductas de los adolescentes. El desorden llama al desorden. La escuela se ha revelado como un contexto que tiene cierta importancia. El efecto de una mala escuela no es espectacular en sí mismo, pero en unión con otras influencias negativas, es capaz de deteriorar bastante varios frentes conductuales.

9.4. La importancia de la relación padres–hijos

- El análisis de los “estilos de relación de familia” aporta unos resultados que confirman la idea esencial y muy establecida que las relaciones familiares son un factor importante de cara a modelar la conducta de los hijos.
- La comunicación parental tiene una capacidad moderada para prevenir las conductas desordenadas. El efecto más atenuado se da en el consumo de hachís (en familias con una fuerte comunicación parental se reduce un 15% la razón de probabilidad del consumo de hachís en los jóvenes).
- El control parental (basado en normas y reglas que establecen los padres) tiene una incidencia más elevada en la prevención del consumo de alcohol de los adolescentes (reduce un 15% la razón de probabilidad), seguido del consumo

de hachís (reduce un 10%), y en menor medida, de las actividades incívicas (reduce un 2%).

- Los resultados muestran que involucrar al adolescente y darle responsabilidad es muy importante para prevenir situaciones de delincuencia. En cambio, una postura parental más autoritaria, pero escuchando al hijo, funciona mejor en los casos de consumo de alcohol y hachís.
- Se confirma la importancia de la familia como modeladora de las conductas de los hijos, y se identifica el modelo autoritativo como el que obtiene los mejores resultados.

Las teorías del aprendizaje social dan una gran importancia a la familia como agente socializador. Normalmente la ven como una fuente de influencias positivas para la conducta del hijo o de la hija. Esta influencia depende fundamentalmente de cómo se plantea y gestiona la relación. La literatura identifica tres dimensiones importantes en la relación padres–hijos: a) la frecuencia e intensidad de su diálogo y comunicación; b) el grado de supervisión o control parental; y c) el protagonismo relativo de padres e hijos en la presa decisiones. La teoría prevé efectos positivos en las conductas cuanto más comunicación y supervisión hay, y cuanto menos poder de decisión exclusivo tiene el hijo. En este apartado se introducen diferentes dimensiones de las relaciones familiares en los modelos anteriores (tablas 9.1, 9.2 y 9.3), y se analiza qué efecto tienen por sí mismas y cómo alteran los efectos del resto de variables.

Empezamos por la comunicación. A nivel popular, la comunicación entre padres e hijos a menudo se cree fundamental a la hora de modelar ciertas conductas de la adolescencia. En cambio, los datos muestran una capacidad moderada para prevenir las conductas desordenadas. Las ganancias son entre un 10% y un 15% de la razón de probabilidad respecto a cuando no está. El efecto más atenuante se da en el consumo de hachís (alrededor del 15% de reducción). Para el resto, el efecto es parecido (-10%). Una característica de la comunicación es que, al introducirla en el modelo, no altera significativamente el resto de variables del modelo. El efecto de un entorno de barrio donde hay drogas, en las diferentes conductas reprobables, se mantiene prácticamente igual con independencia de la comunicación. Únicamente, en un contexto así, aumenta muy ligeramente el peso del factor edad en el consumo de alcohol y de tabaco. Dicho de otra manera, la edad tiene un poco más de peso como factor explicativo. Cuando los problemas del barrio vienen por un déficit de equipamientos, a igualdad de comunicación, la edad pesa todavía algo más. En cambio, en estos casos, mejora todavía algo más la capacidad de prevención de conductas negativas de los hijos que tienen la familia de origen inmigrante.

La comunicación en casa tampoco altera el efecto neto del ambiente escolar. Por otro lado, se vuelve a repetir aquí el fenómeno mencionado de aumento del peso de la edad (especialmente entre los mayores). En el caso de los círculos de amistades con conductas desordenadas, al controlar el efecto de la comunicación, la edad vuelve a ganar un poco de capacidad explicativa. En definitiva, la comunicación con los hijos tiene, por sí misma, un efecto positivo. Produce una mejora discreta en todas las conductas. Su efecto es independiente de otros factores. La única excepción, y tímida, es la edad, especialmente en relación a los consumos y a las edades mayores. Es decir,

a igual nivel de comunicación, a los 17-19 años hay algo más de probabilidad de consumir alcohol y “porros”.

Para valorar el efecto que tiene la supervisión paterna en las conductas de los hijos se crea la variable grado de control de los padres. Esta variable recoge el número de reglas que imponen los padres como la hora de llegar a casa los fines de semana, la tolerancia respecto al consumo de televisión, o la hora de ir a dormir. En general, esta variable, por sí misma, tiene un efecto discretamente positivo en la prevención de conductas desviadas. Consigue reducciones entre el 2% y el 15% en las razones de probabilidad en comparación a cuando no hay control. Funciona ante todas las situaciones analizadas, pero más ante los consumos de alcohol (-15%) y de derivados del cannabis (-10%). Por el contrario, la capacidad de prevenir conductas delictivas es más pequeña (-2%). Cuando se aísla el efecto edad del efecto control paterno, el efecto neto de la primera al fumar “porros” y consumir alcohol baja. Esta reducción es especialmente relevante para la franja de 17-19 años, y en entornos de barrio donde hay consumo de drogas y, todavía más, déficits de equipamientos. Ante entornos escolares negativos, el efecto neto de la edad en el consumo de “porros” en esta edad también se reduce de manera significativa. Lo mismo se podría decir de los amigos que tienen conductas desordenadas. Si los amigos toman drogas, la reducción es algo más discreta, pero todavía significativa. En cuanto al resto de conductas desviadas, a igualdad de control parental, el efecto edad en conductas delictivas y de conducción de riesgo de motocicletas cae sobre un 10% para casi todos los entornos. En definitiva, el control tiene, por sí mismo, un efecto positivo similar al de la comunicación. Pero, a diferencia de esta, es algo más útil para unas conductas que para otras. Lo es más para los consumos de sustancias (especialmente el alcohol), que para la delincuencia.

La forma en que se toman las decisiones en casa es la variable con más capacidad de influir en las conductas de los hijos. La teoría prevé que los peores resultados se dan cuando las decisiones las toma el adolescente sin contar con nadie. En la medida en la que los padres intervienen, los resultados mejoran. Para confirmar esta predicción, se introducen en los modelos tres variables nuevas: los padres o madres que imponen sus criterios a los hijos, los que los escuchan pero finalmente deciden ellos, y los que acostumbran a tomar decisiones conjuntas con aquellos. La razón de probabilidad de las tres se calcula en contraste con la situación en que los adolescentes deciden por su cuenta. Una primera conclusión es que, globalmente, cuando los padres participan en las decisiones las conductas de los hijos mejoran. En la mayoría de casos la probabilidad de una conducta de riesgo baja a la mitad o más. Una segunda conclusión general es que determinadas fórmulas decisorias influyen de forma desigual en cada tipo de situación. Ante casos de vandalismo o delincuencia — muy particularmente en este caso—, las decisiones conjuntas funcionan claramente mejor que el resto. Actuar de este modo deja la ratio de delincuencia alrededor del 0,40. La fórmula también funciona por el consumo de drogas y alcohol, a pesar de que los padres que escuchan a los hijos pero que al final hacen prevalecer su criterio, obtienen resultados un poco mejores que cuando las decisiones son conjuntas. Los datos de los padres/madres que se imponen siempre no son bastante significativos, pero parecerían en general un poco peores. La lógica detrás estas cifras es que un componente de autoridad muy gestionado ayuda a los padres a afrontar mejor diversas situaciones. Parece que involucrar al adolescente y darle responsabilidad es

muy importante para prevenir situaciones de delincuencia. En cambio, una postura parental más autoritaria, pero escuchando al hijo, funciona mejor en los casos de consumo de alcohol y hachís.

Cuando se controla la forma en que se toman las decisiones en el hogar, los efectos otras variables se alteran bastante. Es decir, antes de aislarlo, buena parte del efecto de estas variables se debe a la toma de decisiones. Donde más se nota es en las conductas de consumo. El caso del consumo de hachís es espectacular. Cuando se aísla el efecto de la toma de decisiones, el peso de la edad (y más en la franja de los 17 a los 19 años) se duplica con independencia del entorno que se trate (de barrio, escolar, o grupo de iguales). Dicho de otro modo, si no se tuviera en cuenta el rol paterno o materno en la toma de decisiones, la variable edad sería el doble de importante en los consumo de "porros". Este efecto multiplicador se ve en todos los entornos, pero más claramente en barrios donde hay droga o ante amigos que toman drogas. En cambio, aislar el efecto de la autoridad parental altera poco la probabilidad de consumo de alcohol asociado a la edad. Paradójicamente lo hace disminuir un poco. Es decir, para una misma edad, la familia en sus decisiones cotidianas, como hipótesis, podría estimular un poco el consumo de alcohol. Esto no es tan sorprendente si se considera que el consumo de alcohol está muy aceptado socialmente. Como resumen, hay que destacar la gran importancia que tiene la presencia de la familia en las decisiones que afectan en la vida del adolescente. La potencia de esta variable altera bastante el efecto edad. Escuchar a los hijos es positivo en todas las situaciones pero, ante el consumo de hachís, es más eficaz que los padres decidan más. En cambio, ante la delincuencia, funciona mejor compartir más la responsabilidad.

En los análisis anteriores se han estudiado los efectos de las variables comunicación, control, y toma de decisiones en las conductas de los hijos. Pero estas variables no funcionan aisladamente, sino que, en la vida real, se combinan entre sí configurando estilos de relaciones familiares. El presente estudio se ha creado la variable "estilos de relación familiar" a partir de estas tres variables básicas. Se distingue entre familias "autoritarias", "*autoritativas", "permisivas", y "negligentes" (Maccoby y Martin 1983; Lamborn et al. 1991). Una familia "autoritaria" es aquella en la cual hay un alto nivel de control, poca comunicación, y los padres, o bien imponen sus decisiones, o bien tienen la última palabra. En un estilo "autoritativo" encontramos, conjuntamente, una alta comunicación y control, junto a maneras de tomar decisiones donde los padres tienen protagonismo ya sea porque imponen, tienen la última palabra o toman decisiones compartidas con el hijo. Una familia "permisiva" mantiene un grado de comunicación y control bajo, y las decisiones son tomadas por el hijo sin contar con nadie, o bien conjuntamente, o escuchando a los hijos. Finalmente, una familia "negligente" combina baja comunicación, bajo control, y un protagonismo elevado del hijo en la toma de decisiones.

Se crea un nuevo modelo para cada uno de los entornos estudiados en el que se introducen las variables que identifican familias "autoritarias", "autoritativas", y "permisivas". Sus razones de probabilidad se calculan en contraste con las "negligentes". Los resultados únicamente son significativos en el caso de las familias "autoritativas" El nuevo modelo acredita que las variables familiares son claves para explicar los comportamientos desordenados. Cuando controlamos por este tipo de

variable, la capacidad explicativa de otras variables referidas en el entorno del adolescente pierde peso.

Estos resultados confirman la idea esencial y bien establecida que las relaciones familiares son un factor importante de cara a modelar la conducta de los hijos. Estas relaciones presentan diferentes vertientes con diferentes efectos. La comunicación es útil ante el consumo de hachís. Hay que hablar del tema si se quiere prevenir. También es positiva ante el resto de conductas estudiadas, pero no tiene el efecto crucial que, a veces, se le atribuye. El control de los hijos por parte de los padres resulta más beneficioso para contener el consumo de sustancias que para evitar otras conductas censurables. Se diría que apoyar al hijo/a, fijar unas reglas, o tener un conocimiento de sus actividades es una buena forma de evitar dependencias. En cambio, estos controles difícilmente evitan las pequeñas conductas delictivas. Un motivo es que son menos visibles para la familia. La variable relacional más influyente para canalizar conductas es el protagonismo de los miembros familiares en la toma de decisiones que afectan al hijo. Aquí la receta es procurar que los padres tengan un rol activo en ellas. Ante las adicciones, hace falta que padres y madres escuchen al adolescente, pero manteniendo la última palabra. En cambio, ante conductas como el vandalismo o la delincuencia, hay que dar más responsabilidad al chico/a. Dado que se trata de comportamientos deliberados, parece que esta corresponsabilidad podría ayudar. En cambio, dado el peso del grupo de iguales en el consumo de sustancias, se hace necesaria una postura paterna o materna con más autoridad. El modelo de familia “autoritativa” sería el más exitoso. De todas formas, los resultados muestran que el efecto positivo no es mayor que el que tiene el estilo de toma de decisiones por sí mismo. Finalmente, un dato a destacar es que el efecto que tienen las relaciones familiares es bastante autónomo y no se combina demasiado con las otras variables. La única excepción es la edad, que es la variable más asociada con las conductas desviadas. Este hecho puede estar indicando que la importancia de estas relaciones familiares es más determinante a medida que el chico o chica se aleja de la etapa adolescente y entra en la juventud. También es precisamente la época en que es más difícil gestionarlas.

9.5. La familia como correctora de entornos negativos

- La familia tiene una capacidad importante de corregir las implicaciones de una escuela mala. A pesar de todo, no lo consigue completamente ni en cuanto a la conducción de riesgo, ni al consumo de alcohol.
- Las conductas desordenadas de los amigos tienen un efecto estimulante en el consumo regular de alcohol. Este efecto es superior al efecto desincentivador de la familia “autoritativa”. Aún así, se muestra claramente que este modelo familiar corrige completamente el efecto negativo del grupo de iguales en el consumo regular de alcohol entre los adolescentes.
- Un modelo de toma de decisiones familiares en que los padres escuchan al hijo/a pero, al final, hacen prevalecer sus decisiones (respecto cuando los adolescentes son los que tienen la última palabra) tiene un efecto de contención de las conductas incívicas.

- Los efectos de un entorno vecinal poco constructivo pueden ser corregidos mediante modelos familiares que reservan capacidad decisoria a los padres al mismo tiempo que se escucha al hijo/a o, incluso, coparticipa en la toma de decisiones.

Los análisis anteriores confirman la importancia de la familia como modeladora de las conductas de los hijos, e identifican el modelo “autoritativo” como el que obtiene los mejores resultados. Una de las claves del éxito es que los padres conserven el protagonismo en la toma de decisiones que los afectan. Pero las influencias familiares se dan al mismo tiempo que los otros agentes socializadores. Este apartado analiza hasta qué punto las influencias positivas de estos modelos de relaciones familiares pueden compensar o corregir las negativas de un entorno vecinal, escolar, o de amigos, inadecuado. Para hacerlo, introducimos en los modelos la interacción entre este entorno y el modelo de relaciones “autoritativas”; también la interacción entre entorno y los estilos de toma de decisiones. Las razones de probabilidad de las interacciones inferiores a 1 indican que el efecto positivo del entorno sobre la conducta queda atenuado por el estilo parental.

La tabla 9.4 muestra la interacción entre la indisciplina en el entorno escolar y el modelo “autoritativo” de relación padres–hijos. Se realiza por dos conductas concretas: las conductas de riesgo en el tránsito y el consumo regular de alcohol. En relación a la primera, destacamos que una escuela con niveles elevados de indisciplina incrementa la probabilidad de conductas de riesgo en la conducción. Por el contrario, un estilo parental “autoritativo” reduce esta probabilidad. Cuando introducimos la interacción entre estas dos variables resulta que este modelo de relación familiar tiene un efecto corrector sobre el efecto del entorno escolar. Es decir, tener una familia “autoritativa” reduce el efecto de un entorno escolar con situaciones de indisciplina en cuanto a las conductas de riesgo de la conducción de vehículos de los jóvenes. Cuando consideramos el consumo regular de alcohol, vemos una situación parecida. Otra vez, el estilo familiar autoritativo tiene un efecto reductor importante respecto al negligente. En la interacción de estas dos variables, la familia tiene un efecto corrector notorio que compensa en gran parte (pero no totalmente) el efecto escuela en el consumo regular de alcohol entre los adolescentes. En definitiva, la familia tiene una capacidad importante de corregir las implicaciones de una escuela mala. A pesar de todo, no lo consigue completamente ni en cuanto a la conducción de riesgo, ni al consumo de alcohol.

Tabla 9.4. Incidencia de los factores escolares y familiares en las conductas de conducción de riesgo y consumo de alcohol de los jóvenes. Cataluña

	Conducción de riesgo		Consumo regular de alcohol	
	Modelo original	Modelo con interacción	Modelo original	Modelo con interacción
Hombre	1,759 ***	1,765 ***	0,908	0,908
Edades de 15 y 16 años	1,288	1,291 *	4,758 ***	4,780 ***
Edades de 17 a 19 años	2,065 ***	2,082 ***	12,233 ***	12,400 ***
Padre o madre inmigrante	0,605 ***	0,602 **	0,394 **	0,392 **
Padre con estudios secundarios	0,859	0,857	0,800	0,795
Padre con estudios universitarios	0,684 ***	0,681 ***	0,957	0,952
Situaciones de indisciplina en la escuela	1,291 ***	1,345 ***	1,369 ***	1,432 ***
Familia autoritaria	0,874	0,876	0,756	0,758
Familia autoritativa	0,627 ***	0,824 *	0,571 **	0,881
Familia permisiva	0,814 *	0,812 *	0,939	0,939
Interacción entorno escolar y estilo autoritativo		0,830 *		0,768 *
Constante	0,366 ***	0,343 ***	0,024	0,022
R ² de Nagelkerke	0,092	0,094	0,155	0,157
Número de casos	2.579	2.579	2.576	2.576

Nivel de significación: * p < 0,1; ** p < 0,05; *** p < 0,001.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e infancia* 2008, CIIMU.

La tabla 9.5 vuelve a incidir en el efecto corrector de un estilo parental “autoritativo” en el consumo regular de alcohol. Pero ahora lo hace respecto las influencias del “*peer group*” (grupo de iguales). Por un lado, y como se ha indicado anteriormente, las conductas desordenadas de los amigos tienen un efecto estimulante en el consumo regular de alcohol. Este efecto es superior al efecto desincentivador de la familia “autoritativa” (que ya es bastante elevado). Pero, en la interacción entre estas dos variables, se muestra claramente que este modelo familiar corrige completamente el efecto del grupo de iguales en el consumo regular de alcohol entre los adolescentes. Este resultado confirma el importante margen de actuación de la familia respecto el consumo de alcohol. Esta capacidad de control es más grande respecto los amigos, que respecto la escuela.

Tabla 9.5. Incidencia de las conductas desordenadas de los amigos y los estilos parentales en la conducta de consumo de alcohol de los jóvenes. Cataluña

	Consumo regular de alcohol	
	Modelo original	Modelo con interacción
Hombre	0,899	0,906
Edades de 15 y 16 años	5,375 ***	5,461 ***
Edades de 17 a 19 años	14,308 ***	14,545 ***
Padre o madre inmigrante	0,360 ***	0,361 ***
Padre con estudios secundarios	0,835	0,843
Padre con estudios universitarios	0,959	0,960
Amigos con conductas desordenadas	1,867 ***	2,073 ***
Familia autoritaria	0,804	0,802
Familia autoritativa	0,589 **	0,679 *
Familia permisiva	0,986	0,992
Interacción grupo de iguales con conductas desordenadas y estilo autoritativo		0,399 *
Constante	0,030	0,028
R ² de Nagelkerke	0,152	0,156
Número de casos	2.602	2.602

Nivel de significación: * p < 0,1; ** p < 0,05; *** p < 0,001.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e infancia* 2008, CIIMU.

Los modelos de toma de decisiones familiares son importantes como elemento corrector de eventuales conductas negativas de los adolescentes. La tabla 9.6 muestra que un entorno vecinal donde se visualizan situaciones con drogas tiene un efecto muy importante favoreciendo pequeñas conductas delictivas juveniles. En cambio, un modelo de toma de decisiones familiares en que los padres escuchan al hijo/a pero, al final, hacen prevalecer sus decisiones (respeto cuando los adolescentes son los que tienen la última palabra) tiene un efecto de contención de estas conductas. A pesar de que este último efecto es más reducido que el del barrio (y de diferente signo), vemos en el segundo modelo, con la interacción ya incorporada, que se produce un efecto de corrección notable entre estas dos variables. Es decir, que el modelo impositivo de los padres en la toma de decisiones reduce gran parte del efecto que tiene vivir en un barrio conflictivo en la probabilidad que los jóvenes se vean involucrados en delitos menores. De todas maneras, la familia no llega a anular completamente el efecto del barrio. No se sabe si un modelo de decisiones conjuntas o un modelo donde se escucha a los hijos pero deciden los padres, obtendría mejores resultados. Aisladamente, estos modelos tienen un efecto reductor más grande que el estudiado. Pero sus interacciones no son bastante significativas en el caso de la delincuencia.

Tabla 9.6. Incidencia del consumo de drogas en el barrio y los estilos familiares de toma de decisiones en las conductas delictivas de los jóvenes. Cataluña

	Conductas delictivas	
	Modelo original	Modelo con interacción
Hombre	1,132	1,129
Edades de 15 y 16 años	1,310 *	1,304 *
Edades de 17 a 19 años	1,486 *	1,485 *
Padre o madre inmigrante	0,505 **	0,498 ***
Padre con estudios secundarios	1,201	1,206
Padre con estudios universitarios	1,194	1,197
Consumo de drogas en el barrio	1,942 ***	2,088 ***
Padres imponen decisiones	0,636	0,845
Padres escuchan al hijo pero deciden ellos	0,493 ***	0,494 ***
Decisiones conjuntas padres-hijos	0,391 ***	0,392 ***
Interacción de drogas en el barrio y estilo impositivo		0,559 *
Constante	0,297	0,287
R ² de Nagelkerke	0,059	0,061
Número de casos	2.512	2.512

Nivel de significación: * p < 0,1; ** p < 0,05; *** p < 0,001.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e infancia* 2008, CIIMU.

La tabla 9.7 tiene como variable dependiente la conducción de riesgo de motocicletas. Se pregunta si las relaciones familiares compensan el peso del barrio en este tipo de conductas. Efectivamente, vivir en un barrio con consumo de drogas tiene un efecto positivo en la conducción de riesgo de los jóvenes. Por el contrario, tener un modelo de padres que escuchan pero toman ellos las decisiones importantes (siempre hacia cuando son los adolescentes quienes acaban decidiendo), tiene un efecto preventivo sobre estas conductas y, además, corrige gran parte del efecto del entorno vecinal. En este caso, la eficacia de la tutela paterna respecto al acceso y hábitos de uso de las motocicletas parece bastante determinante.

La tabla 9.8 mantiene la misma variable dependiente, riesgos en el tránsito, pero, esta vez, se pregunta por el efecto de la calidad de las infraestructuras del barrio. En este caso, vivir en un barrio con un entorno de déficit o baja calidad de equipamientos produce un efecto modesto, pero estadísticamente significativo.

Tabla 9.7. Incidencia del consumo de drogas en el barrio y los estilos familiares de toma de decisiones en las conductas de riesgo en la conducción de los jóvenes. Cataluña

	Conductas de riesgo en tráfico	
	Modelo original	Modelo con interacción
Hombre	1,804 ***	1,801 ***
Edades de 15 y 16 años	1,338 **	1,341 **
Edades de 17 a 19 años	2,097 ***	2,104 ***
Padre o madre inmigrante	0,610 **	0,613 **
Padre con estudios secundarios	0,864	0,861
Padre con estudios universitarios	0,680 ***	0,678 ***
Consumo de drogas en el barrio	1,644 ***	1,907 ***
Padres imponen decisiones	0,785	0,785
Padres escuchan al hijo pero deciden ellos	0,688 *	0,792
Decisiones conjuntas padres-hijos	0,579 **	0,585 **
Interacción drogas en el barrio y estilo consultivo		0,705 *
Constante	0,533	0,500
R ² de Nagelkerke	0,085	0,087
Número de casos	2.513	2.513

Nivel de significación: * p < 0,1; ** p < 0,05; *** p < 0,001.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e infancia* 2008, CIIMU.

Tabla 9.8. Incidencia del déficit de equipamientos en el barrio y los estilos familiares de toma de decisiones en las conductas de riesgo en la conducción de los jóvenes. Cataluña

	Conductas de riesgo en tráfico	
	Modelo original	Modelo con interacción
Hombre	1,888 ***	1,903 ***
Edades de 15 y 16 años	1,402 ***	1,405 ***
Edades de 17 a 19 años	2,287 ***	2,284 ***
Padre o madre inmigrante	0,642 *	0,628
Padre con estudios secundarios	0,834 *	0,822 *
Padre con estudios universitarios	0,663 ***	0,656 ***
Déficit de equipamientos en el barrio	1,178 *	1,413 ***
Padres imponen decisiones	0,811	0,81
Padres escuchan al hijo pero deciden ellos	0,678 *	0,678 *
Decisiones conjuntas padres-hijos	0,57 ***	0,696 *
Interacción déficit de equipamientos y decisiones conjuntas		0,636 *
Constante	0,573	0,528
R ² de Nagelkerke	0,071	0,075
Número de casos	2.523	2.523

Nivel de significación: * p < 0,1; ** p < 0,05; *** p < 0,001.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e infancia* 2008, CIIMU.

Esta vez el mayor efecto corrector lo produce la toma de decisiones conjunta entre los padres y los adolescentes. Como se puede observar en la interacción entre estas dos variables, este modelo consigue reducir completamente el efecto negativo que provoca un entorno vecinal deficitario en los hábitos de conducción de los adolescentes. Este ejemplo y el anterior muestran que los efectos de un barrio poco constructivo (en este caso en la conducción de motocicletas) puede ser corregido mediante modelos familiares que reservan capacidad decisoria a los padres al mismo tiempo que se escucha al hijo/a o, incluso, coparticipa en la toma de decisiones.

9.6. Conclusiones y recomendaciones

El objetivo del presente trabajo es analizar la importancia de la familia como correctora de conductas problemáticas de los hijos, y como compensadora de influencias negativas de su entorno inmediato. Todas las conductas analizadas se dan con cierta frecuencia entre los adolescentes entre 12 y 19 años. La prevalencia va desde el 6% de la población que fuma “porros” de forma habitual al 33% que declara algún acto de vandalismo o de conducción de riesgo de motocicletas alguna vez. En este sentido, hay un perfil de conductas transgresoras característico de estas edades (a otras edades, hay otros perfiles). **El factor edad tiene un peso importante en todos los análisis realizados y para todas las conductas, pero mucho más por el consumo de sustancias. En particular, en la franja entre los 17 y 19 años la probabilidad se dispara.** El factor género (ser hombre) está muy marcado por el vandalismo y, en menor medida, para la conducción de riesgo y el consumo de hachís. Cuando se observa el efecto del nivel de estudios de los padres, no hay demasiadas diferencias entre los padres con estudios secundarios y universitarios respecto a los primarios. **El único factor protector importante que se ha encontrado es el ser hijo/a de padres de origen inmigrante. En estos casos, el nivel de implicación en actos desviados se reduce a la mitad para casi todas las conductas estudiadas.** Por otro lado, la mayoría de estas no son demasiado graves en sí mismas. Un factor de riesgo adicional viene dado, en muchos casos, por su repetición, y por el hecho que estén conectadas entre ellas. Es el caso de la estrecha relación entre el consumo regular de alcohol y de hachís, o de una cierta correlación entre este último, otras drogas, y la conducción de riesgo motocicletas o el vandalismo. Otro ejemplo es la conexión importante entre conducción de riesgo, vandalismo, y pequeña delincuencia. La interconexión y concentración de estas conductas, y el gran peso que tiene la variable edad hace pensar que hay que hacer actuaciones políticas juveniles integrales y no tan dirigidas a conductas aisladas en particular. Otra recomendación desde el punto de vista de las políticas de inmigración es estudiar más los mecanismos que protegen a los hijos de inmigrantes recién llegados. Una vez entendemos mejor estos mecanismos, hay que incidir en actuaciones para alargar su efecto teniendo en cuenta que, con el tiempo, los jóvenes recién llegados se exponen a los modelos de conducta de los jóvenes autóctonos.

Buena parte de la vida de los adolescentes se desarrolla entre el barrio y la escuela como entornos más generales, y los amigos y la familia como referentes más cercanos. La correlación que se encuentra entre las carencias estructurales del barrio (equipamientos, en este caso) y las conductas desviadas es modesta. Esto no es tan extraño. **Los efectos del barrio llegan principalmente a través de la conducta colectiva (eficacia colectiva, capital social, etc.). Es precisamente por eso que el que haya drogas en el barrio empeora todos los indicadores.** Así, multiplica por tres la probabilidad de que un joven fume regularmente hachís. También duplica el vandalismo, la pequeña delincuencia, y el consumo de alcohol. De este modo, la presencia de drogas al barrio se convierte en un predictor de la presencia de otros problemas. Hacer recomendaciones en este terreno no es fácil. **Se hay que tener en cuenta que el consumo de sustancias es, fundamentalmente, un comportamiento juvenil gregario, extendido, y visible** (todavía más en el caso del alcohol). Actuaciones prohibicionistas no resultarían efectivas a la vista de la asociación con la variable edad,

influencia de los amigos, y de la dificultad de la vigilancia. **Una estrategia posible, pero controvertida, es ordenar el consumo de alcohol vinculándolo a áreas, acontecimientos, o situaciones concretas, y evitando el consumo indiscriminado y público.** Otra estrategia es fortalecer la cohesión, las redes, y el capital social de los barrios. Todo esto redundaría al revitalizar las estructuras del control social informal de los vecindarios.

Un entorno escolar desordenado está, en general, débilmente asociado a las conductas desviadas de los jóvenes. Sólo hay un caso en que la relación es fuerte: las escuelas con problemas de disciplina en las aulas son escuelas donde los jóvenes consumen más hachís (quizás también a la inversa). También hay una conexión pequeña, pero significativa, entre desorden en las aulas y consumo de alcohol, vandalismo y conductas delictivas (muchas dentro de la misma escuela). Comparativamente, las situaciones de indisciplina en las aulas no tienen un efecto tan directo como el hecho que haya droga en el barrio. La encuesta del PFI no pregunta directamente por el consumo de drogas en las escuelas. Pero teniendo en cuenta el gran efecto que tiene el consumo de drogas en el barrio, la influencia de los amigos (muchos son compañeros de escuela), y la importante relación entre desorden en las aulas y consumo de hachís, hay que esperar que, cuando la droga entra en las escuelas, el efecto puede ser mayor. **Consumir drogas o cometer pequeños delitos no se debe tanto a que haya entornos escolares y de barrio desordenados, como a la presencia de drogas (hachís en la mayoría de casos) en estos contextos.** La combinación de droga y desorden favorece que cierto desorden pueda evolucionar a pequeños delitos. Las recomendaciones irían, en este caso, hacia un mayor control de las drogas en la vida interna de la escuela. La dificultad está en que mucho del consumo se hace en la salida y se convierte en una cuestión ya del barrio.

Los resultados obtenidos confirman que compañeros y amigos tienen una gran influencia entre los adolescentes y jóvenes estudiados. Estos resultados también muestran que la relevancia de las drogas, multiplicando el efecto negativo de los entornos estudiados, se da también en relación con las amistades. **Tener amigos que toman drogas aumenta significativamente la probabilidad que se den todas las conductas analizadas.** Por lo tanto, el efecto negativo del grupo de iguales donde se toma droga es generalizado. Multiplica por tres la posibilidad de consumir hachís, por dos y medio la de beber alcohol, por 1,7 la conducción de riesgo, por 1,6 el vandalismo, y por 1,5 la pequeña delincuencia. El efecto es superior al de tener amigos con otras conductas desordenadas (pelearse, animar a desobedecer a los padres, meterse en líos y fumar). El efecto negativo de este tipo de amigos se concentra en el vandalismo, y la pequeña delincuencia. Todos estos datos van en la línea de lo previsto y apoyan la idea que **los amigos son canales fundamentales de transmisión de pautas de conducta para el adolescente. Buena parte del efecto de los entornos de escuela y barrio se refuerzan por esta vía.** Difícilmente las políticas públicas pueden enfocarse hacia la gestión de las relaciones de iguales. El margen de actuación se incrementa cuando hablamos de la familia. Tanto las teorías del aprendizaje social, como la de las oportunidades, sostienen que **los padres y madres son un foco fundamental de influencias en el adolescente. Estas pueden ser tanto negativas como positivas.** En este caso, el estudio se centra en las segundas. Los resultados muestran que determinadas características de la relación padres-hijo (en cuanto a la comunicación,

supervisión y control, y toma de decisiones) pueden ser fundamentales para prevenir determinadas conductas indeseables del hijo/a. **La comunicación padres–hijos se muestra útil para todo tipo de situaciones problemáticas, a pesar de que su efecto preventivo no es espectacular.** Mantener una buena comunicación es particularmente importante en el supuesto de que el hijo/a presente un consumo regular de “porros”. Esta comunicación se enmarca dentro de una estrategia de crear un clima de confianza. Cuanto más joven es el chico, más fácil es y mejor funciona.

En general, **una actitud parental de supervisión y control obtiene unos resultados generales positivos en todas las conductas. A pesar de todo, los controles funcionan mejor ante el consumo de sustancias (tanto alcohol como “porros”), y a edades más jóvenes cuando lo influencia de los grupo de iguales no es muy grande.** Pasar tiempo con los hijos es la forma más natural de control y tiene un efecto positivo. Los controles funcionan peor ante conductas menos manifiestas. Es por eso que pueden hacer poca cosa ante conductas delictivas y vandálicas.

Quién y cómo se toman las decisiones que afectan a los hijos es una variable fundamental a la hora de gestionar sus conductas. En general, los resultados son mejores en la medida que los padres tienen un protagonismo en las decisiones, y son muy negativos cuando lo pierden completamente y quedan únicamente en manos de los hijos. En definitiva, **los padres que hacen valer su autoridad, tienen menos dificultades con sus hijos.** Por lo tanto, el hecho que los padres, por diferentes razones, pierdan protagonismo en las decisiones sobre la vida del hijo tiene un coste familiar importante. Es más, la pérdida del control de los hijos implica, muchas veces, más tensión en las relaciones. A pesar de esto, los efectos varían según cómo se gestiona esta autoridad y el tipo de conducta desviada. Así, **en el caso de conductas vandálicas o delictivas, la fórmula más efectiva es tomar las decisiones conjuntamente padres e hijos.** Es decir, haciendo que también el hijo asuma responsabilidad sobre su propio comportamiento. En cambio, **en el caso del consumo, la fórmula más idónea es escuchar al hijo pero dejar que los padres tengan la última palabra.** Esta actitud de autoridad se complementa con el efecto positivo que también tiene el control parental. Estas posturas firmes dan resultado, en buena medida porque contrarrestan la gran influencia del grupo de iguales en los consumos. La forma en que se toman decisiones en casa es una variable tan importante que consigue disminuir bastante el efecto de la edad en las conductas negativas estudiadas, y muy particularmente en el consumo de hachís. Las variables comunicación, control, y toma de decisiones se combinan entre sí creando modelos de relaciones familiares. Un hallazgo central es que **las familias autoritativas (las que combinan, comunicación, control, y participación de los padres en la toma de decisiones) consiguen, en general, mejores resultados.** Esto valida la hipótesis inicial que planteaba el estudio.

El objetivo central de este estudio es analizar hasta qué punto estos elementos o estilos de relaciones familiares, que se muestran positivos para corregir conductas juveniles indeseables, consiguen reducir los efectos negativos ya comentados de los diferentes entornos. Este estudio demuestra que, un modelo autoritativo de relaciones familiares puede contrarrestar bastante (sin anularlo) el efecto escuela. Este es el caso de la conducción de riesgo y el consumo de alcohol, dos conductas muy diferentes. Un caso muy interesante es el efecto de este modelo en el grupo de iguales y en relación al consumo de alcohol (donde el grupo lo es todo). **La evidencia presentada sugiere**

que las familias autoritativas consiguen neutralizar completamente el efecto pernicioso del grupo de iguales. En el entorno vecinal, los datos muestran que las familias que imponen sus decisiones neutralizan parcialmente el efecto barrio (y muy particularmente, el efecto de tener consumo de drogas en el barrio). Se supone que cuando los padres escuchan a los hijos, pero deciden ellos, que era el modelo más efectivo ante la delincuencia, el efecto será más grande. Pero los datos no son significativos en este caso. Donde sí que se confirma un efecto corrector de este estilo familiar es en la conducción de riesgo de motocicletas. También se confirma que un estilo de decisiones conjuntas también neutraliza el efecto de un déficit de equipamientos vecinales. En cualquier caso, estos resultados hacen una contribución teórica importante puesto que confirman que las familias configuran modelos de interacción que son tan importantes como otras ya identificados a la literatura (redes relacionales, capital social, etc.).

Las implicaciones que tienen estos resultados para las políticas juveniles, familiares y de seguridad son varias. La primera reflexión a hacer es que **la familia es un actor importante no solamente como creadora de entornos positivos por los hijos, sino también como correctora de ciertas influencias negativas de otros entornos.** Se confirma que tanto la familia, como el grupo de iguales son las dos fuentes fundamentales de influencia en los jóvenes. Una mala gestión de las relaciones familiares deja más espacio a los amigos como referente. El presente estudio considera los modelos de relaciones familiares y no tanto las condiciones estructurales que las modelan. Esto limita las posibilidades de hacer recomendaciones concretas para la intervención pública. Las políticas no pueden influir directamente en los modelos de relaciones familiares. Lo que sí pueden hacer es crear las condiciones adecuadas para favorecerlas. Un buen camino pasa por **fortalecer la autoridad paterna y materna creando programas para la formación de padres.** Estos programas son particularmente necesarios cuando hay consumo de sustancias, cuando los padres han perdido todo el protagonismo en las decisiones que afectan al hijo o hija, o cuando el nivel de conflictividad de las relaciones padres-hijos es alto. Los programas de educación de padres tendrían que destacar los aspectos de toma de decisiones y estilos de supervisión de los hijos.

Las mayores posibilidades de intervención están en la cooperación de la familia y otras instituciones en las cuales se mueve el adolescente. La comunicación y el trabajo conjunto entre las estructuras de autoridad familiar y escolar, se ha demostrado positiva en varios estudios. **Resulta clave la coordinación entre los padres y los profesores.** Los resultados del presente estudio permiten afirmar, además, que esta cooperación refuerza el margen de corrección de conductas que tienen las familias (y también el de las propias escuelas). Los resultados del estudio acreditan que el consumo regular de alcohol, sobre todo, y el de hachís, en menor medida, son los problemas más preocupantes. **El estudio demuestra como las mejores estrategias de lucha no son necesariamente las de calle, sino, también, las de cooperación entre instituciones como la familia y la escuela.**

9.7. Referencias bibliográficas

- Amato, Paul R., y Frieda Fowler (2002). "Parenting Practices, Child Adjustment, and Family Diversity". *Journal of Marriage and Family*, 64 (3): 703-716.
- Barnes, G. M., y M. P. Farrell (1992). "Parental support and control as predictors of adolescent drinking, delinquency, and related problem behaviors". *Journal of Marriage and the Family*, 54: 763 -776.
- Barnes, G. M., A. S. Reifman, M. P. Farrell, y B. A. Dintcheff (2000). "The effects of parenting on the development of adolescent alcohol misuse: A six-wave latent growth model". *Journal of Marriage and the Family*, 62: 175 - 186.
- Barnes, G. M., J. H. Hoffman, J. W. Welte, M. P. Farrell, y B. A. Dintcheff (2006). "Effects of Parental Monitoring and Peer Deviance on Substance Use and Delinquency", *Journal of Marriage and Family* 68: 1084-1104.
- Comas, D. (2003). *Jóvenes y estilos de vida: valores y riesgos en los jóvenes urbanos*. Madrid: Injuve.
- Conger, R. D., y M. A. Rueter (1996). "Siblings, parents, and peers: A longitudinal study of social influences in adolescent risk for alcohol use and abuse" (1 - 29). A G. H. Brody (Ed.), *Sibling relationships: Their causes and consequences*. Norwood, NJ: Ablex.
- Dishion, T. J., G. R. Patterson, M. Stoolmiller y M. L. Skinner (1991). "Family, school, and behavioural antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers". *Developmental Psychology* 27: 172 - 180.
- Donovan, J. E., y R. Jessor (1985). "Structure of problem behavior in adolescence and young adulthood". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53: 890 - 904.
- Elliott, D. S., D. Huizinga, y S. S. Ageton (1985). *Explaining delinquency and drug use*. Beverly Hills, California: Sage.
- Farrell, M. P., y G. M. Barnes (2000). "Family stress and adolescent substance abuse" (208 -228). A P. McKenry y S. J. Price (Eds.). *Family and change: Coping with stressful life events and transitions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Haynie, D. L., y D. W. Osgood (2005). "Reconsidering Peers and Delinquency: How do Peers Matter?". *Social Forces*. 84 (2): 1109-1130.
- Hawkins, J. D. (Ed.). (1996). *Delinquency and crime. Current theories*. Nova York: Cambridge University Press.
- Hawkins, J. D., R. F. Catalano, y J. Y. Miller (1992). "Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention". *Psychological Bulletin* 112: 64-105.
- Johnston, L. D., P. M O'Malley, J. G Bachman., y J.E. Schulenberg (2003). *Monitoring the Future: National Survey Results on Drug Use, 1975-2003*. Bethesda, MD: National Institute on Drug Abuse.
- Lamborn S. D., N . S Mounts, L. Steinberg, y S. M. Dornbusch (1991). "Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative,

authoritarian, indulgent, and neglectful families". *Child Development* 6 (2): 1049-1065.

Maccoby, E. E., y J. A. Martin (1983). "Socialization in the context of the family: Parent-child interaction" (11-101). A P. H. Mussen, y E. M. Hetherington (eds.), *Handbook of child psychology. Volume 4: Socialization, personality, and social development*. Nova York: Wiley.

Medranda M .I. y M. R. Benítez (2006). "Consumo de cannabis en jóvenes españoles". *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 8 (7, Supl.).

Rechea, C. (2008). *Conductas antisociales y delictivas de los jóvenes en España*. Madrid, Consejo General del Poder Judicial.

Reifman, A., G. M. Barnes, B. A. Dintcheff, M. P. Farrell, y L. Uhteg (1998). "Parental and peer influences on the onset of heavier drinking among adolescents". *Journal of Studies on Alcohol*, 59, 311-317.

Rollins, B. C., y D. L. Thomas (1979). "Parental support, power, and control techniques in the socialization of children" (317 – 364). A W. R. Burr, R. Hill, F. I. Nye, y I. L. Reiss (Eds.), *Contemporary theories about the family: Vol. 1*. Nova York: Free Press.

Wills, T. A., J. Mariani, y M. Filer (1996). "The role of family and peer relationships in adolescent substance use" (521 – 549). A G. R. Pierce, B. R. Sarason, y I. G. Sarason (Eds.), *Handbook of social support and the family*. Nova York: Plenum Press.

Windle, M. (1999). *Alcohol use among adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage.

10. Infancia 2.0: desigualdades digitales, contexto familiar y rendimiento académico

Josep Ma. Mominó, Julio Meneses y Sergi Fàbregues

10.1. Introducción

Un análisis de las condiciones de vida de los niños y los adolescentes, en una sociedad como la nuestra, ya no se puede hacer con rigor pasando por alto el papel que juegan cotidianamente las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). Nuestro mundo, empujado por la revolución tecnológica, ha desarrollado un nuevo modelo de organización social: la “sociedad red” (Castells 1999). Este cambio estructural que encuentra su singularidad en contextos culturales diferentes, al nuestro también se ha traducido en un proceso de transición multidimensional (Castells et al. 2003) que se refleja progresivamente en el desarrollo de nuestra economía, en la organización de nuestras instituciones, en las fórmulas adoptadas por nuestros medios de comunicación y que afecta, en sentido amplio, todas las esferas de actividad de nuestra sociedad. A medida que vamos dejando atrás los parámetros que establecía la sociedad industrial, la recombinación de la información para la generación de conocimiento va aconteciendo de manera progresiva el origen principal de riqueza y fuente primera de poder. La organización en red va configurando todas las formas y sectores de nuestra actividad, también va alcanzando las formas de vida de las familias y las de los niños y adolescentes de manera específica.

En el proceso de tránsito a que nos estamos refiriendo, algunos sectores y grupos sociales pueden aportar el mayor potencial de innovación. Los niños y los adolescentes han acontecido, de hecho, verdaderos protagonistas de este proceso de cambio estructural. Es en este sentido que el análisis de la manera cómo se apropian de las TIC, y singularmente de Internet, puede resultar especialmente valiosa, no solamente para una interpretación adecuada de las condiciones y estilos de vida de la juventud y la niñez en nuestro ámbito cercano, sino también para poder comprender su aportación, a la innovación cultural a que nos estamos refiriendo y para poner de manifiesto el papel que juega su contexto familiar.

Las TIC, en todas sus versiones, se han incorporado a todas las parcelas y ámbitos de actuación de los adolescentes. En nuestro entorno más inmediato, en el conjunto de los países de la OCDE y también más allá, Internet ha dejado de ser solamente el privilegio de algunos. En términos generales, ha alcanzado nuestra actividad cotidiana y la de los adolescentes de manera especialmente significativa. En el ámbito escolar, se puede constatar como la penetración de las TIC se está produciendo de manera progresiva en los sistemas educativos del escenario internacional, tanto en los países más desarrollados como en los que se encuentran en vías de desarrollo.

Así pues, todo parece indicar que, en el futuro inmediato, la presencia de las TIC tenderá a ganar protagonismo en un nivel tan importante en la vida de los niños y

adolescentes, como es su actividad diaria a las aulas de los centros educativos, pero también, más allá de los límites de las escuelas e institutos. Algunas fronteras tradicionales como las establecidas entre trabajo y ocio, privado y público, local y global o, para referirnos en el mundo de los jóvenes, la delimitación entre la actividad al hogar y la comunitaria, la educación formal, informal y el entretenimiento, tienden a desdibujarse y a expandirse con la incorporación de estas tecnologías a su actividad cotidiana.

Este proceso de transición se pone de manifiesto cuando prestamos atención a la manera como se está incorporando Internet en los hogares. Parece que la red ha llegado de manera relativamente más fácil a este contexto que a otros ámbitos fundamentales de actividad de los adolescentes como el escolar (Papadakis 2003). Un factor facilitador lo ha proporcionado la motivación de los padres que, en el potencial educativo que atribuyen a las TIC, encuentran una razón suficiente para invertir en el acceso a Internet en casa (Mumtaz 2001; Buckingham 2002). En cualquier caso, este proceso introduce nuevos interrogantes en el contexto familiar que a menudo se pueden relacionar con la redefinición de los límites a que nos referíamos antes. ¿Son ya bastante expertos los niños y los adolescentes en el uso de las TIC? ¿Qué competencias tienen y qué necesitan para sacar provecho de estas tecnologías? ¿Dónde y cómo las adquieren? ¿En qué medida estas nuevas competencias entran en contradicción con otras que podrían ser consideradas tradicionales? ¿Dónde acaba el uso educativo de la red y dónde empiezan los usos para el ocio? ¿El tiempo diario de conexión a qué otras actividades es restado? ¿Cómo se distingue el espacio público de aquello que tiene que ser considerado privado? ¿Hay que establecer algún tipo de regulación? ¿En qué medida los padres los pueden acompañar en este proceso? ¿De qué manera lo pueden hacer? ¿Qué problemáticas plantea la diferencia generacional?

La penetración de Internet en el ámbito familiar ha planteado interrogantes como estos que generan incertidumbre, y en algunos casos conflicto, en un contexto en que la apropiación de la red se está produciendo de manera bastante diferenciada en comparación con cómo se está incorporando a la vida de los adolescentes en los centros educativos (Kaiser Foundation 2000; Loveless y Ellis 2001). Las formas de uso distintas en uno y otro ámbito pueden propiciar que los adolescentes pongan en juego competencias digitales igualmente distintas y la vinculación entre ellas no siempre resulta evidente. De hecho, no tenemos evidencias de la incidencia que está teniendo el uso de las TIC en los resultados educativos, a pesar de la asunción bastante extendida del impacto de la tecnología en el progreso académico. Aunque algunos estudios han intentado identificar esta asociación (Attewell y Battle 1999; Penuel 2006; Shaumburg 2001; Gulek y Demirtas 2005; Tarpley 2001; Sharpley et al. 2010) el vínculo no se ha podido establecer con claridad.

Los jóvenes son vistos como usuarios naturales de las TIC, con un interés, una motivación y una atracción por estas herramientas prácticamente consustancial a esta misma naturaleza. Esta visión otorga al colectivo de niños y adolescentes una competencia esencial a la hora de emplear las tecnologías y de manera específica, para el uso de la red. Al mismo tiempo, subraya la capacidad de apoderamiento que este colectivo obtiene de su talento en este ámbito y a menudo lo hace por contraste con el de los adultos. Estos, desde esta misma perspectiva, son vistos, por comparación, como inmigrados digitales, recién llegados en este mundo y, por este motivo, torpes

por definición en la utilización de las TIC que, por contraste, adquieren todo su potencial de innovación puestas en manos de los jóvenes.

Junto a estas visiones positivas, se ha desarrollado, complementariamente y en el extremo opuesto, el discurso sobre el posible peligro que comporta la tecnología para los mismos jóvenes, que son vistos como un colectivo vulnerable e inexperto que tiene que ser protegido de los efectos perniciosos que puede comportar dejarles la potencialidad de comunicación, interacción y acceso a la información que les ofrecen estas herramientas sin ningún tipo de control. Desde esta retórica, en algunos casos promovida con carácter alarmista desde intereses comerciales, se ha subrayado el poder casi magnético de la tecnología y su capacidad adictiva ante la fragilidad de los niños y jóvenes, en consecuencia, la necesidad de establecer barreras y mecanismos de control que permitan regular su actividad a Internet.

En cualquier caso, en el transcurso de las dos últimas décadas, estos discursos han sido discutidos desde las ciencias sociales (James y Prout 1990; Wartella y Jennings 2000; Holloway y Valentine 2001; Buckingham 1998; Heiman 2001) que han visto, en uno y otro extremo, una misma concepción determinista de la tecnología y esencialista de la juventud y la niñez. Desde estas aproximaciones, se intenta captar la complejidad de este proceso y el carácter diverso de la vinculación adolescentes-TIC. Se trata de poner de manifiesto la heterogeneidad en las formas de adopción de la red cuando prestamos atención a contextos socioculturales diferentes. De este modo, se subraya que el acceso a Internet se produce de manera fuertemente estratificada y, principalmente, que en las formas de uso de Internet, se producen claras desigualdades que no parece que puedan ser compensadas únicamente facilitando un punto de conexión a los usuarios (Rice 2002; Furlong et al. 2000). En definitiva, se ha empezado a poner en relieve la multiplicidad de factores implicados en la manera como los adolescentes se apropian de las tecnologías, los actores clave que intervienen y las relaciones de poder que inciden en la manera como se aproximan a la tecnología y la incorporan a las diferentes esferas de su vida cotidiana.

En este capítulo, nuestro propósito es precisamente mantener la atención en la manera como los niños y los adolescentes se apropian de estas tecnologías, más allá de los límites del centro educativo, en un contexto en que ya sabemos que se generan formas de uso diferenciadas (Kerawalla y Crook 2002). Nos fijaremos específicamente en las vinculaciones que las diferentes maneras de utilizar la red pueden tener con el rendimiento académico de estos usuarios y, específicamente, en el papel que juega el contexto familiar. ¿En qué medida quienes forman parte de la supuesta “generación digital” comparten una misma manera de utilizar estas tecnologías? ¿Todos ellos obtienen las mismas oportunidades? ¿Los chicos utilizan la red del mismo modo que las chicas? ¿La edad modela las formas de uso? ¿La situación socioeconómica tiene alguna repercusión? ¿El ritmo académico de cada joven mantiene alguna relación con la manera de aproximarse a Internet? Y, en último término, ¿qué papel juegan las familias? ¿Las condiciones que se encuentran a sus hogares tienen algún reflejo en la manera como utilizan las TIC? El análisis que emprendemos pretende precisamente incorporar este punto de vista y mostrar la manera como los niños y los adolescentes integran la tecnología en sus rutinas diarias y las cuestiones, preocupaciones e intereses que se desprenden de la aproximación a esta vertiente de su vida cotidiana.

10.2. Jóvenes, niños e Internet

En el proceso de transición hacia la sociedad red, intervienen factores diversos de tipo económico y cultural: el nivel de renta y educativo son variables que no se pueden pasar por alto a la hora de interpretar esta dinámica. Estos elementos, por otro lado, toman formas singulares en contextos organizativos y sectores de acción social diferentes, pero son preferentemente los jóvenes los que utilizan Internet en cualquier de estos ámbitos. Es en este sentido, que resulta especialmente interesante observar la manera como los niños y los adolescentes se están apropiando de las tecnologías, las están incorporando a su manera de vivir y, progresivamente, en la dinámica de nuestra sociedad. En cualquier caso, la identificación de esta diferencia generacional en cuanto a presencia a la red, no tendría que hacer suponer que todos los adolescentes utilizan las TIC en la misma medida y, especialmente, no comporta que todos ellos las usen del mismo modo.

¿En qué medida la implicación de los adolescentes con la red se mantiene y, principalmente, de qué manera se sirven en su día a día, para sus diferentes formas de actividad? Con este propósito, partiremos de la valiosa información que nos proporciona el Panel de Familias e Infancia (PFI). Este estudio nos permite constatar la frecuencia y tipo de uso de las TIC en un momento más reciente, pero, por razón de su carácter longitudinal, también nos proporciona la oportunidad de hacer un seguimiento de la evolución de este proceso, en sus aspectos más cruciales, haciendo atención a las tres oleadas sucesivas en que se ha llevado a cabo, en los años 2006, 2007 y 2008. De este modo, podremos ofrecer una primera representación desde la perspectiva de los adolescentes catalanes que se encontraban en la franja comprendida entre los 12 y 16 años (en la oleada 2006). Este análisis nos permitirá captar cuál ha sido la dinámica de uso de la red por parte de los adolescentes en estos años fundamentales de su vida prestando atención a la manera cómo se incorporan las TIC a sus actividades habituales.

10.2. 1. Frecuencia y presencia de la red en la vida cotidiana de los adolescentes

- Las desigualdades digitales vienen dadas cada vez más por la capacidad de acceso efectivo a la potencialidad de la red en sus principales vertientes de acceso a la información y la comunicación.
- Los adolescentes que no se han conectado nunca o casi nunca en la red en el 2006 era de 12,1%, el 2007 se reduce hasta el 9%, y el 2008 hasta 6,2%.
- El porcentaje de chicos y chicas que se conectan en la red de lunes a viernes, después de la escuela, crece de manera evidente: el 2006 ya encontrábamos más de una tercera parte de los adolescentes, el 38,6%, y aumenta hasta el 49,9% en el 2008. Al fin de semana llega al 74,9% de los adolescentes.
- El 47% de los adolescentes catalanes destinan diariamente más de una hora de su tiempo navegando en Internet, y el 19,4% dedican más de dos horas diarias.
- Las actividades a que los y las adolescentes dedicaban su tiempo fuera del contexto escolar se han completado y diversificado como consecuencia de la incorporación de Internet.

- Jugar con consola de videojuegos o el ordenador y pasar el tiempo con los amigos son poco más del 40% los que lo llevan a cabo cada día o, como mínimo, tres o cuatro veces por semana.
- En los fines de semana el uso de la red se mantiene entre los tipos de actividad más frecuente para las tres cuartas partes de los adolescentes (76,6%), a un nivel de uso parecido al de la televisión (74,9%), a pesar que los que no la ven nunca (5,2%) son menos que durante la semana.
- Los días festivos, encontramos una mayor proporción de adolescentes que sitúan entre sus actividades más frecuentes encontrarse con los amigos (69,5%), el uso de la consola o el ordenador para jugar (52,7%) o la práctica de algún deporte (44,3%).

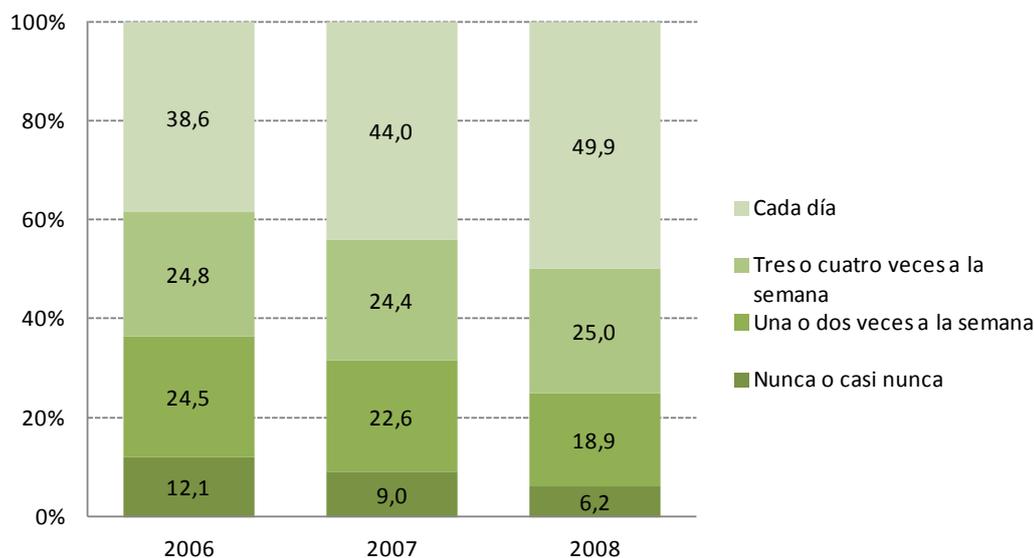
Actualmente, la gran mayoría de los niños y adolescentes cuentan, como mínimo, con un ordenador en su casa que, en la mayor parte de los casos, dispone de conexión en la red de alta velocidad (ADSL o cable) (Sigalés, Mominó y Meneses 2007; Mominó, Sigalés y Meneses 2008; Sigalés et al. 2009). En sentido estricto, pero, el acceso en la red a que nos estamos refiriendo no depende exclusivamente de la disponibilidad de conexión, ni de su ubicación, sino que se tiene que entender como la posibilidad efectiva de uso y, por lo tanto, se tiene que interpretar a partir de las formas de regulación que, en último término, la facilitan o restringen. La conexión, en la mayor parte de los casos, tiene que ser compartida con otros miembros de la familia. Hay que hacer notar que una fracción mayoritaria de los adolescentes que disponen de esta conexión tienen que contar, en su hogar, con algún tipo de normativa que establece alguna forma de limitación referida al tiempo y forma de uso de la red.

En cualquier caso, parece que las desigualdades digitales, en nuestro contexto cercano, se producen, cada vez menos, por efecto de la disponibilidad básica del hardware y de la conexión. La exclusión viene dada por la capacidad de acceso efectivo a la potencialidad de la red en sus principales vertientes de acceso a la información y la comunicación. Esta competencia depende de un amplio abanico de factores, cada vez menos de los estrictamente tecnológicos, que se asocian con las formas diferentes con que los adolescentes se apropian de estas tecnologías y saben sacarle provecho.

Una primera aproximación comparativa a los datos de las diferentes oleadas del PFI permite apreciar que se ha producido un incremento en la frecuencia de uso de Internet. Prestando atención en primer lugar a la dinámica de los días laborables, se puede observar que los adolescentes que no se han conectado nunca o casi nunca a la red, siendo ya este un grupo minoritario en el 2006 (12,1%), en este periodo, se han reducido drásticamente, a razón, aproximadamente, de una disminución anual de una cuarta parte del conjunto (gráfico 10.1). El 2007, la cuota de los no usuarios bajó hasta el 9% y, el 2008, quedó reducida al 6,2%. Así pues, en esta franja de tres años, el número de adolescentes que no navegan nunca por Internet, se ha reducido a la mitad, siendo, en último término, prácticamente residual. Salvo estos casos, también podemos observar que los que se encuentran en la frecuencia más moderada, con un índice de conexión de una a dos veces entre semana, también tienden claramente a la baja: en este grupo, el 2006 encontramos prácticamente una cuarta parte de los adolescentes (24,5%) que el 2008 se redujo hasta el 18,9%.

Este movimiento se desplaza hacia la frecuencia de conexión más alta. Así, el grupo de los que acceden a Internet tres o cuatro veces entre semana, en este periodo de tiempo, se mantiene alrededor de una cuarta parte: en este grupo, el 2006 encontrábamos un 24,8% de los adolescentes y este porcentaje se mantiene en el 2008. El trasvase se produce claramente hacia el grupo de los usuarios más asiduos: los chicos y chicas que se conectan en la red cada día, de lunes a viernes, después de la escuela es el que crece de manera más evidente: en este grupo, el 2006 ya encontrábamos más de una tercera parte de los adolescentes (38,6%), pero el 2007 continúa creciendo de manera importante hasta el 44% y esta clara tendencia a la alza se mantiene en el 2008, llegando a ser ya la mitad (49,9%) los que se conectan cada día sin excepción. Esta dinámica en que, en último término, prácticamente tres cuartas partes de los adolescentes (74,9%) se sitúan en las frecuencias de conexión más altas, durante los fines de semana, se mantiene con leves variaciones que, cuando se producen, todavía tienden a aumentar el grupo de los internautas más habituales.

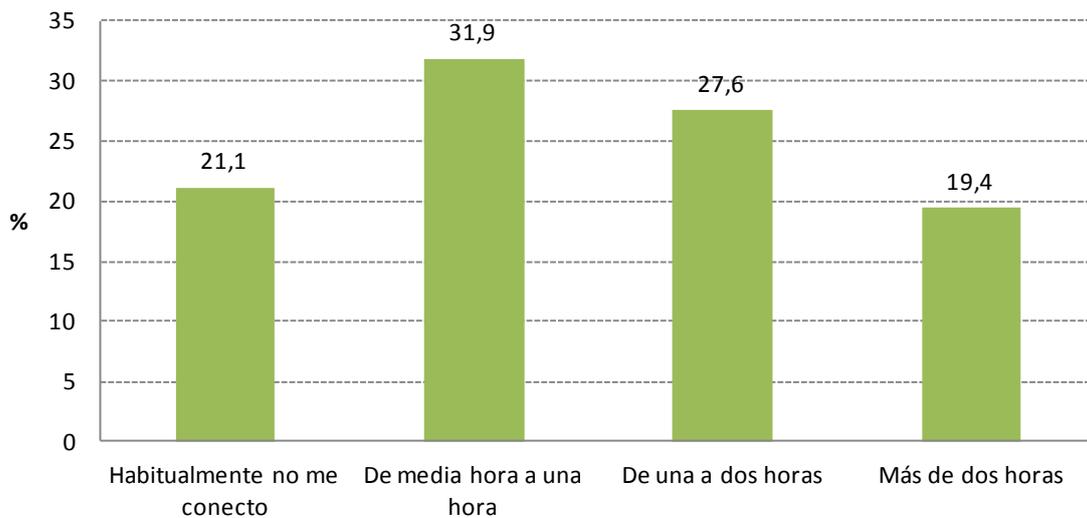
Gráfico 10.1. Frecuencia de uso de Internet, de lunes a viernes, después de la escuela



Fuente: Elaboración propia a partir del *Panel de Familias e Infancia* 2006, 2007 y 2008, CIIMU.

Para completar esta representación de la intensidad de uso, prestamos atención también al tiempo que han invertido diariamente en su actividad en la red durante el 2008 (gráfico 10.2). Desde este punto de vista, podemos constatar nuevamente que casi la mitad de los adolescentes (47%) se sitúan en la franja alta de los que destinan diariamente más de una hora de su tiempo a esta forma de actividad. Dentro de este grupo, hay que destacar, el porcentaje bastante elevado (19,4%) de los que ocupan más de dos horas diarias a navegar por Internet. Con una intensidad menor, encontramos los que, de media, pasan a una hora diaria ante el ordenador conectados a Internet. En esta situación, encontramos casi otra tercera parte complementaria (31,9%) del conjunto de los adolescentes.

Gráfico 10.2. Tiempo diario de conexión, después de clase

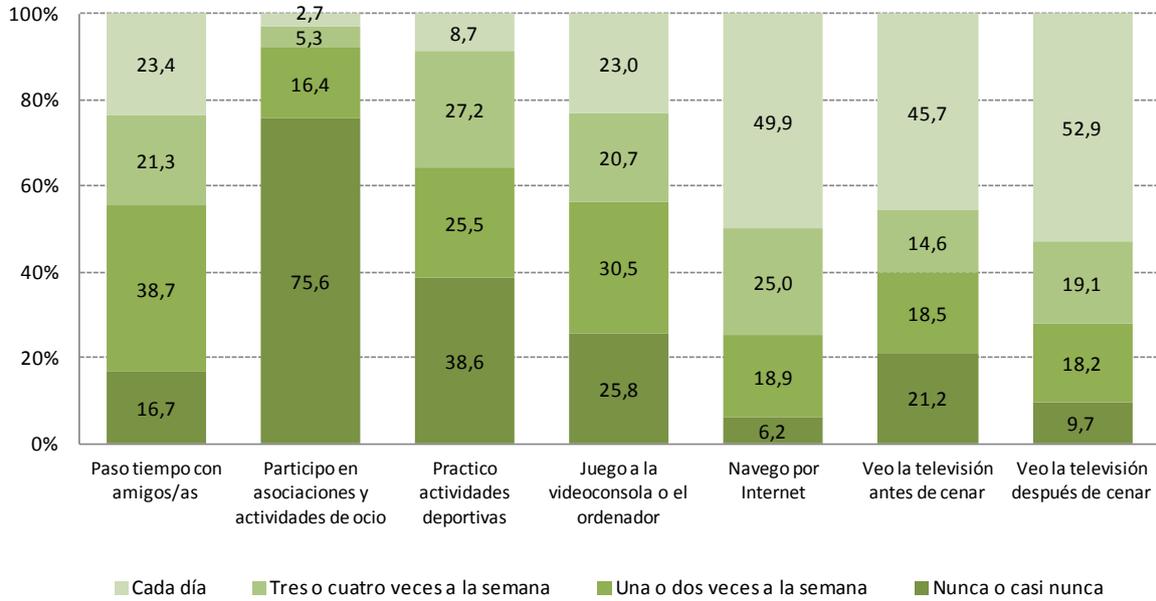


Fuente: Elaboración propia a partir del *Panel de Familias e Infancia 2008*, CIIMU.

Así pues, además de un ritmo de conexión que evoluciona claramente a la alza para un grupo muy mayoritario, parece que el número de horas de su tiempo que acumulan para este propósito no puede ser considerado marginal. Una quinta parte ya la dedica, como mínimo, más de catorce horas semanales, y otra tercera parte de siete a catorce, lo cual seguramente nos ofrece un indicio claro de franja bastante significativa que está ocupando el uso de Internet en la actividad semanal de los adolescentes. La constatación de esta tendencia a menudo ha hecho surgir preguntas sobre la manera como el peso de esta nueva forma de acción puede modificar y, incluso, descompensar otras rutinas habituales en la vida diaria de los adolescentes. En este sentido, nos preguntamos en qué lugar se sitúa el uso de la red entre otras opciones como la práctica del deporte, la vinculación con los grupos de amigos, participación en posibilidades diversas de asociacionismo o cualquier otra actividad tradicional en el tiempo de ocio de los adolescentes. Así, hemos podido constatar que, durante los días laborables, navegar por Internet ya constituye la actividad más frecuente para tres cuartas partes de los adolescentes (74,9%), prácticamente al mismo nivel que mirar la televisión (gráfico 10.3). Jugar con la videoconsola o el ordenador y pasar el tiempo con los amigos son las dos opciones que encontramos en un segundo nivel: en ambos casos son poco más del 40% los que llevan a cabo estas actividades cada día o, como mínimo, tres o cuatro veces por semana. La práctica de actividades deportivas, a pesar de que se encuentra entre las más frecuentes para algo más de una tercera parte de los adolescentes (35,9%) se sitúa claramente por debajo de las opciones anteriores y sólo por delante de la participación en asociaciones y otras actividades de ocio que, de lunes a viernes, constituye un tipo de actividad en que se participa de manera menos asidua. Hay que hacer notar, de la misma manera, que entre estas actividades que llenan la vida cotidiana de los adolescentes, después de la jornada en la escuela o instituto, una gran mayoría incluyen también alguna forma de dedicación a tareas derivadas de la misma actividad escolar. De hecho, más de dos terceras partes (65,4%) invierten más de una hora diaria a estudiar o hacer trabajos escolares y, entre estos, casi la mitad (29%) dedican más de dos horas a resolver este

tipo de cuestiones. Para un análisis como el que aquí pretendemos abordar, de la asociación entre el rendimiento académico y el uso de las TIC, hay que destacar el peso específico de esta dedicación a dar respuesta a las demandas y retos que se formulan desde el centro educativo, junto a la frecuencia de uso de la red a que nos acabamos de referir.

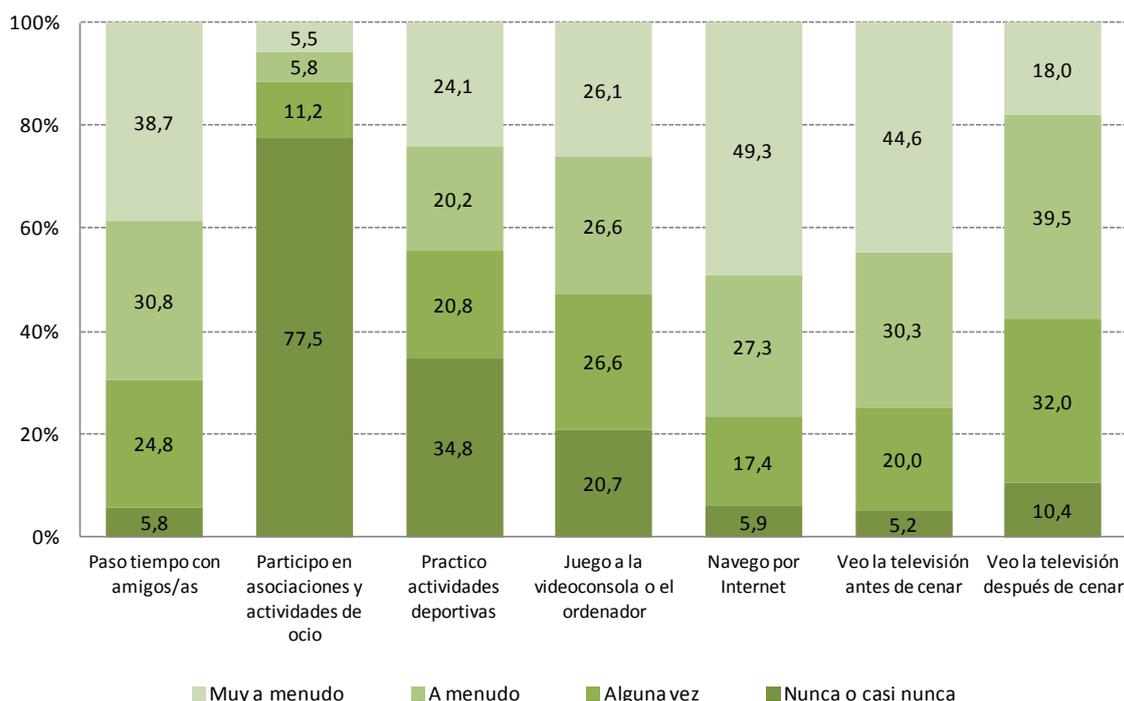
Gráfico 10.3. Frecuencia de las actividades que hacen de lunes a viernes, después de la escuela



Fuente: Elaboración propia a partir del *Panel de Familias e Infancia 2008*, CIIMU.

Por otro lado, no parece que esta representación de la distribución de la actividad de los adolescentes, durante los días laborables, sufra grandes alteraciones los fines de semana. El uso de la red se mantiene entre los tipos de actividad más frecuente para las tres cuartas partes de los adolescentes a que nos referíamos antes (76,6%), nuevamente en un nivel de uso parecido al de la televisión (74,9%), a pesar que los que no la ven nunca (5,2%) son menos que durante la semana (gráfico 10.4).

Gráfico 10.4. Frecuencia de las actividades que se llevan a cabo durante el fin de semana



Fuente: Elaboración propia a partir del Panel de Familias e Infancia 2008, CIIMU.

El estudio y la resolución de trabajos escolares, aunque con una presencia menor, continúan encontrándose entre las actividades más frecuentes para una amplia mayoría (57,5%) los sábados y domingos. En cualquier caso, el peso de estas formas de actividad no parece que vaya en detrimento otras opciones de dedicación del tiempo de ocio que, más bien, tienden a aumentar. Los días festivos, encontramos una mayor proporción de adolescentes que sitúan entre sus actividades más frecuentes encontrarse con los amigos (69,5%), el uso de la videoconsola o el ordenador para jugar (52,7%) o la práctica de algún deporte (44,3%). La participación en asociaciones o actividades de ocio se mantiene como una opción menos frecuente entre las analizadas: más de tres cuartas partes (77,5%) no intervienen nunca en este tipo de opción.

Esta situación nos permite constatar, de manera consistente con otros análisis (Mominó, Sigalés y Meneses 2008), que el peso que ha tomado la actividad en la red ha encontrado un lugar entre otras formas de acción habituales entre los adolescentes. Así, a pesar de que el análisis en profundidad de esta dinámica nos ha permitido identificar los matices y advertir algunas variaciones, asociadas principalmente a la edad y también al género, parece que las actividades a que los y las adolescentes dedicaban su tiempo fuera del contexto escolar se han completado y diversificado como consecuencia de la incorporación de Internet. Otros estudios (Livingstone 2002) han argumentado que los nuevos medios tienden a completar los existentes más que no a desplazarlos. De este modo, la situación que acabamos de describir se podría interpretar, por ejemplo, entendiendo que, en los usos de la tecnología para el tiempo de ocio, los adolescentes tienden a utilizar los diferentes medios de manera simultánea y no secuencial. En este sentido, el uso intensivo de uno no se tendría que traducir necesariamente en términos de competencia directa con

cualquier otro (Anderson y Tracey 2002). En cualquier caso, en la situación actual, con la firme incorporación de Internet a que nos estamos refiriendo al entorno cotidiano de los adolescentes, no parece que el uso de la red suponga simplemente una pantalla más que ha venido a suplantar las existentes. La incorporación de Internet, en un contexto de cambio constante en cuanto a la aparición de nuevas aplicaciones y dispositivos tecnológicos, aparentemente no se está traduciendo en un simple desplazamiento en el uso de otros medios. El análisis de este proceso, para el caso de los adolescentes, nos muestra que la manera como se están apropiando de Internet, más que un proceso de sustitución, nos sitúa ante la transformación de los patrones tradicionales de uso y las formas de relación con el resto de medios que coexisten en su entorno cotidiano (Bolter y Grusin 1999).

10.2.2. ¿Cómo utilizan la red los jóvenes?

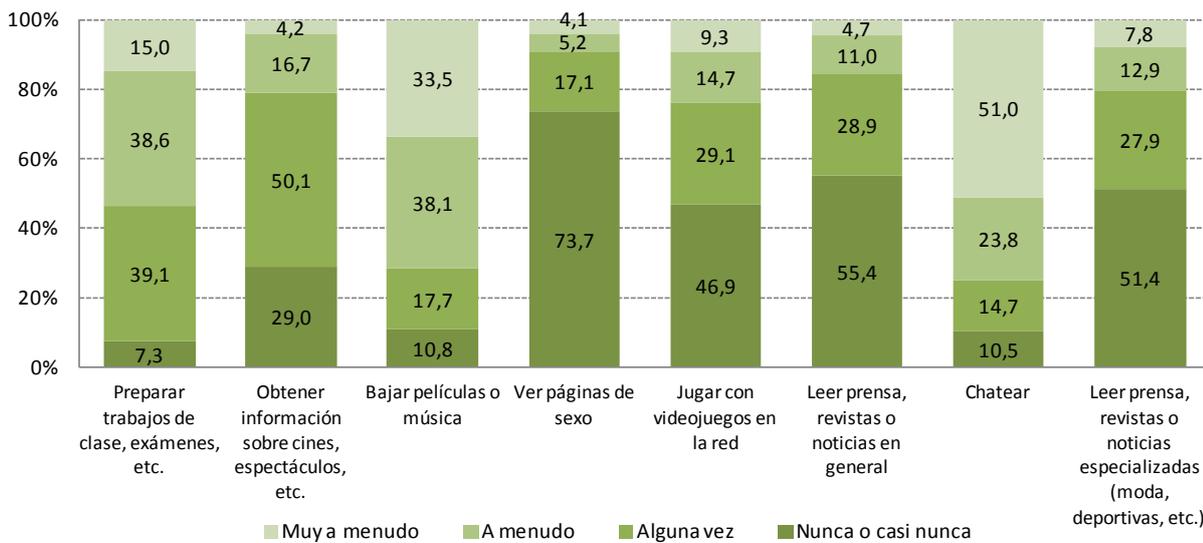
- La red para los adolescentes constituye prioritariamente un medio para la interacción social y obtención de productos para el ocio.
- Para una gran mayoría (74,8%) de los adolescentes, la red es principalmente un instrumento para la comunicación síncrona en línea y la interacción con otros a través del chat.
- Casi tres cuartas partes de los adolescentes (71,6%) la utilizan a menudo o muy a menudo para bajar por películas o música.
- Más de la mitad (53,6%) dicen que utilizan Internet en los niveles de frecuencia más altos para la resolución de trabajos de la escuela o instituto, para la preparación de exámenes o para la investigación en temas escolares.
- Casi una cuarta parte de los adolescentes (24%) utilizan la red a menudo o muy a menudo para desahogarse jugando con videojuegos disponibles en línea. En cambio un 46,9% nunca se conectan para este tipo de actividad.
- Una quinta parte de los adolescentes (20,9%) utilizan la red frecuentemente para encontrar información sobre cine u otros espectáculos que les interesan y (20,7%) para la lectura de prensa u otras publicaciones sobre temas vinculados con el tiempo de ocio, como el deporte, la moda o el motor.
- El 15,7% de adolescentes leen la prensa u otras revistas de interés general. Más de la mitad (55,4%) no hacen nunca este tipo de lectura sirviéndose de la red.
- El 9,3% de los adolescentes buscan páginas con contenidos sexuales, pero la gran mayoría (73,7%) declaran no acceder a este tipo de páginas.

Es precisamente en este sentido que, más allá de la frecuencia e intensidad en el uso de Internet, para comprender el papel que está jugando en la vida de los adolescentes resulta imprescindible aproximarnos a la manera cómo se sirven en la práctica y, en definitiva, identificar la funcionalidad que estas herramientas acaban adquiriendo cuando se encuentran en sus manos. Con este propósito, prestamos atención, en primer lugar, a las tendencias generales que se manifiestan en el uso de red. En segundo término, discernimos las diferencias fundamentales que se pueden identificar en estas formas generalizadas de actuación. Entendemos que el potencial

que ofrece la red a cada adolescente, más allá de la posibilidad de acceso, se tiene que buscar en la manera cómo es utilizada y en las finalidades que dirigen las formas individuales de uso. Así pues, hemos prestado atención a los usos relacionados directamente con finalidades educativas, pero también a la importancia que toman otras opciones relacionadas con el acceso a la información, con la comunicación, con finalidades lúdicas u otras posibilidades vinculadas con el tiempo de ocio.

Emprendiendo esta representación general, el primero que constatamos es que Internet es utilizada, en primer término, como instrumento para la comunicación. Así, para una gran mayoría (74,8%) de los adolescentes, la red es principalmente un instrumento para la comunicación síncrona en línea y la interacción con otros a través del chat. Son bien pocos (10,5%) los que no han utilizado nunca este tipo de funcionalidades o no lo han hecho casi nunca (gráfico 10.5). A una cierta distancia de esta forma de uso prioritaria, pero todavía entre los usos más habituales, Internet es utilizada también como herramienta para la descarga de archivos con finalidades vinculadas prioritariamente al ocio. Casi tres cuartas partes de los adolescentes (71,6%) la utilizan a menudo o muy a menudo para bajar películas o música. Siendo, también en este caso, una minoría (10,8%) los que no recorren nunca a esta posibilidad o bien lo han hecho solamente de manera excepcional. Así pues, podríamos decir que la red, para los adolescentes constituye prioritariamente un medio para la interacción social y obtención de productos para el ocio. Hay que hacer notar, pero, que más de la mitad (53,6%) también dicen que la utilizan en los niveles de frecuencia más altos para la resolución de trabajos de la escuela o instituto, para la preparación de exámenes o para la investigación en temas escolares. De hecho, el porcentaje de los que no la utilizan con este propósito establece el punto mínimo (7,3%) en el abanico de usos analizados. Esta situación, que ya habíamos observado en Cataluña (Mominó, Sigalés y Meneses 2008) y que se mantiene cuando hemos extendido nuestro análisis al conjunto del Estado (Sigalés et al. 2009), observada con mayor detalle, nos permite constatar que este uso de la red para finalidades escolares, a la práctica, se traduce fundamentalmente en términos de busca de información útil para la resolución de trabajos. En cambio, la enorme potencialidad de Internet como instrumento para la interacción es mucho menos utilizada y la frecuencia de uso para la colaboración con otros compañeros a la hora de llevar a cabo estas mismas actividades vinculadas a las diferentes materias se reduce sensiblemente. En este sentido, pues, tendríamos que matizar que Internet, además de instrumento de comunicación, intercambio y ocio, también constituye ya una herramienta habitual para la mayoría de los adolescentes en la resolución de las cuestiones que se desprenden de la actividad diaria en su centro educativo, a pesar de que, en términos generales, seguramente esta no constituye la opción preferente, ni se aprovechada todavía en todo el abanico amplio de prestaciones que ofrece, más allá de su potencia como buscador de información.

Gráfico 10.5. Frecuencia de las diferentes formas de uso de Internet



Fuente: Elaboración propia a partir del *Panel de Familias e Infancia 2008*, CIIMU.

Más allá de estas dos formas de uso que podríamos considerar preponderantes, la red es utilizada todavía para finalidades lúdicas y vinculadas con el ocio. Así, casi una cuarta parte de los adolescentes (24%) utilizan la red a menudo o muy a menudo para desahogarse jugando con videojuegos disponibles en línea, a pesar de que, hay que hacer notar que, siendo esta una actividad habitual para esta fracción bastante significativa, destaca más aún el porcentaje (46,9%) de los que nunca se conectan para este tipo de actividad. En cualquier caso, la franja de uso a que nos estamos refiriendo se configura entorno al juego, en primer término y para la obtención de información relacionada con actividades de ocio, en segundo. Así, una quinta parte de los adolescentes (20,9%) utilizan la red frecuentemente para encontrar información sobre cine u otros espectáculos que los interesan, y (20,7%) para la lectura de prensa u otras publicaciones sobre temas vinculados con el tiempo de ocio, como el deporte, la moda o el motor. De hecho, en este último caso, no podemos pasar por alto, que a pesar de que esta es una práctica rutinaria para unos cuantos, la mitad (51,4%) no acceden nunca o casi nunca a este tipo de publicación a través de Internet. Ya no son demasiado (15,7%) los que leen la prensa u otras revistas de interés general. Más de la mitad (55,4%) no hacen nunca este tipo de lectura sirviéndose de la red. Y, en último término, tampoco parece que la red sea utilizada para acceder en páginas de sexo. A pesar de que una minoría que no llega a la décima parte (9,3%) buscan estos contenidos, la gran mayoría (73,7%) no acceden a este tipo de páginas.

10.3. Uso de la red y rendimiento académico

Una de las obsesiones mantenidas de manera más persistente ha sido la de intentar poner de manifiesto de qué manera pueden contribuir las TIC, y específicamente el uso de la red, a la mejora del rendimiento académico de los alumnos. En la pasada década se han llevado a cabo varios estudios que han perseguido este objetivo desde perspectivas diversas. Algunos se han referido al impacto de la enseñanza asistida por ordenador (Block et al. 2002; Kulik y Kulik 1991), a los efectos de determinados tipos

de aplicaciones informáticas (Ryan 1991), o de determinados programas (Liao y Bright 1991). En algunos casos, la atención se ha depositado sobre los efectos de la tecnología en el trabajo en grupo y en las posibilidades para la interacción que ofrece la tecnología (Lou, Abrami y de Apollonia 2001; Cavanaugh 2001). El análisis de la relación entre tecnología y rendimiento también se ha efectuado haciendo atención a diferencias sociodemográficas como el género o la edad de los alumnos (Whitley 1997; Christmann, Lucking y Badgett 1997).

Nuestra investigación ha girado en torno a la discusión de esta cuestión recurrente en la introducción de las TIC en el sistema educativo. Hemos puesto la atención en el papel activo de los jóvenes en este proceso y, en este sentido, en su apropiación desigual de las TIC. Se trata, en definitiva, de descargar las tecnologías del efecto determinista que frecuentemente les es atribuido en relación a la actividad cotidiana de los jóvenes. Específicamente, cuestionamos la utilidad de la metáfora del impacto de estas tecnologías, cuando se trata de comprender la influencia del uso de la red en los resultados escolares de los niños y jóvenes. Desde este punto de vista, la pregunta podría replantearse de la siguiente manera: ¿qué relación existe entre la forma en que se apropian de las TIC los jóvenes y su rendimiento académico? Hemos intentado responder poniendo de manifiesto la asociación entre formas diferentes de uso de las TIC y su vinculación con el progreso académico.

Más allá de los resultados que nos ha proporcionado esta línea de investigación, en segundo término, intentando avanzar en nuestra perspectiva de análisis, planteamos el interés de reformular completamente la pregunta inicial. La intención es tener en cuenta la forma en que diferencias individuales, como el rendimiento académico o la influencia del contexto familiar, pueden generar desigualdades en la manera como los jóvenes utilizan Internet más allá de la escuela o instituto. Nuestro punto de partida son las diferencias en la apropiación de la red en la vida cotidiana de los jóvenes entendidos como socialmente autónomos, varios y activos. Es en este sentido que nuestra cuestión podría replantearse: ¿disponemos de evidencias que permitan constatar el efecto de las diferencias individuales en la forma en que los jóvenes se apropian de Internet? Desde esta perspectiva, no esperamos un "impacto" uniforme de la tecnología en el rendimiento de los jóvenes, ni, en este sentido, un abanico de efectos que se puedan predecir y desvincular de la diversidad de prácticas y contextos en que las TIC son utilizadas, ni tampoco, en último término, de la situación específica desde donde cada joven se aproxima en la red.

El análisis desde esta doble vía comparte una concepción no determinista del efecto de la tecnología y, en consecuencia, la convicción de la posición desigual de los jóvenes en el proceso de incorporación de las TIC a su vida cotidiana. Al mismo tiempo, ante la incapacidad de la investigación de encontrar vínculos significativos entre el uso de las tecnologías en los centros educativos y los resultados obtenidos por los alumnos, nos proporciona una doble visión complementaria sobre la asociación entre el uso de las TIC, fuera del ámbito escolar, y el rendimiento académico de los jóvenes. Se trata de intentar contribuir, con este análisis complementario, a discernir algunas de las dimensiones que afectan a los indicadores sobre la crisis de nuestro sistema educativo en términos del rendimiento académico.

10.3. 1. ¿La forma en que los adolescentes se apropian de las TIC tiene relación con sus rendimientos académicos?

- El mero acceso a Internet, tanto en el contexto escolar como más allá, no contribuye positivamente al rendimiento académico. Los alumnos sin conexión en su hogar no muestran resultados significativamente inferiores.
- Cuando los padres y madres son más usuarios de Internet y también cuando disponen de una experiencia más dilatada en el uso de Internet, sus hijos tienen una mayor probabilidad de tener un rendimiento académico adecuado.
- Cuanto más frecuente es la conexión menor es el rendimiento de los adolescentes.
- Los estudiantes que utilizan la red como fuente de información para la realización de actividades escolares obtienen un mejor rendimiento.

Intentando responder a la primera de las cuestiones que nos hemos planteado, hemos procurado identificar la probabilidad que tienen los adolescentes de tener un rendimiento adecuado en relación a algunas variables que hemos considerado en nuestro modelo de análisis. En una primera aproximación en variables de tipo sociodemográfico, hemos podido identificar algunas asociaciones ampliamente compartidas. En primer término, hemos constatado que el rendimiento académico de los jóvenes está relacionado significativamente con su edad y, en definitiva, con la etapa educativa en que se encuentran. Encuentran más dificultades en la medida que avanzan en el nivel educativo, siendo los que están cursando la educación secundaria postobligatoria y principalmente, los que siguen algún tipo de formación profesional los que encuentran más obstáculos en su progreso académico. En segundo término, también hemos apreciado diferencias significativas vinculadas al género: las chicas encuentran menos dificultades en su trayectoria escolar. Finalmente, tal y como también podíamos esperar, la situación socioeconómica también se traduce en sus resultados escolares, siendo los que se encuentran en una situación menos favorable los que más problemas encuentran para progresar adecuadamente.

Avanzando progresivamente hacia la resolución de la pregunta formulada, hemos dirigido la atención a la influencia de la infraestructura disponible al hogar y, en definitiva, hacia la relación entre las posibilidades de acceso a la red que los adolescentes encuentran en el hogar y a sus resultados escolares. Los resultados de este análisis no permiten identificar esta asociación. A la luz de nuestros datos, hemos podido constatar que la disponibilidad de conexión en el hogar, con mayores o menores restricciones, no permite predecir mejores resultados de los adolescentes en su actividad escolar. Los alumnos sin conexión a su hogar no muestran resultados significativamente inferiores. ¿Qué pasa, en cambio, cuando tenemos en cuenta la influencia de otros factores relevantes para la configuración del contexto familiar, como la frecuencia de uso de los padres y madres o la experiencia que acumulan en el uso de Internet? En ambos casos, hemos podido observar que, independientemente de las variables sociodemográficas a que nos hemos referido anteriormente, cuando los padres y madres son más usuarios de Internet y también cuando disponen de una experiencia más dilatada en el uso de Internet, sus hijos tienen una mayor probabilidad de tener un rendimiento académico adecuado.

Por otro lado, atendiendo a los indicadores relativos a la frecuencia de acceso a la red, hemos podido identificar una tendencia negativa, según la cual, cuanto más frecuente es la conexión menor es el rendimiento de los adolescentes. Esta tendencia podría vincularse fácilmente a algunas representaciones simplistas sobre la penetración de las TIC a la vida cotidiana de los adolescentes que, consecuentemente, subrayan el riesgo de su efecto perjudicial. En cualquier caso, estos resultados, en la línea de los mostrados por otras investigaciones, ponen de manifiesto que el mero acceso a Internet, tanto en el contexto escolar cuanto más allá, no contribuye positivamente al rendimiento académico.

Centramos la atención en la cuestión que estamos planteando y, concretamente, en la incidencia de las formas específicas de apropiación de las TIC por parte de los adolescentes. En este caso, hemos podido observar que solamente determinadas finalidades en el uso educativo de las tecnologías pueden asociarse significativamente al progreso académico. Independientemente de factores como la edad y la etapa educativa, el género o la situación socioeconómica, los estudiantes que utilizan la red como fuente de información para la realización de actividades escolares, obtienen un mejor rendimiento. Aún así, si tenemos en cuenta un segundo tipo de uso educativo, cuando la red se utiliza como instrumento para el trabajo en red con otros compañeros, para la colaboración e intercambio en la resolución de las mismas actividades escolares, el efecto sobre el rendimiento académico es inapreciable. Así pues, solamente algunas formas de uso parecen vinculadas a una mayor probabilidad de éxito escolar y no parece que sean las referidas a la enorme potencialidad para la colaboración y trabajo en red que las tecnologías nos proporcionan. A la hora de interpretar esta constatación nos preguntamos por aquello que mide el currículum convencional y por la medida en que se incorporan determinadas competencias especialmente vinculadas al potencial de las TIC.

10.3. 2. ¿Las diferencias individuales entre los adolescentes se reflejan en la forma en que se apropian de Internet?

- Los y las adolescentes que disfrutan de un mejor rendimiento académico acceden en Internet con una probabilidad más elevada que los adolescentes que se encuentran con más dificultades.
- Los adolescentes que tienen pocas dificultades para progresar, en términos académicos, tienen una probabilidad de más del doble de conectarse para finalidades educativas que los que tienen problemas de rendimiento.
- Los que avanzan sin dificultades utilizan la red con menor probabilidad para actividades relacionadas con su tiempo de ocio.

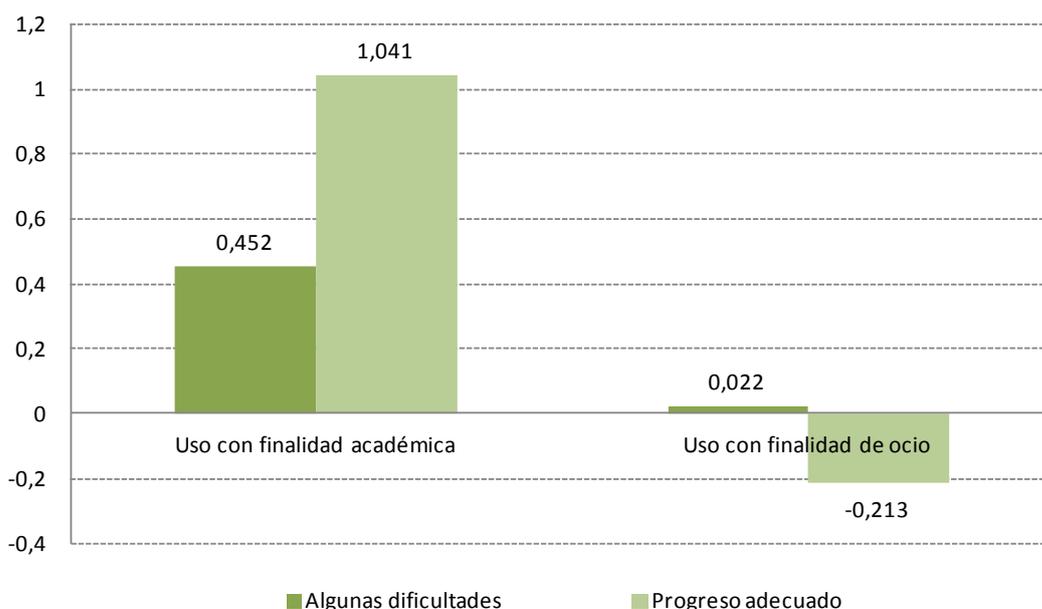
Poniendo la atención, de manera específica, en el efecto del rendimiento académico en el proceso que estudiamos, esta misma pregunta podría ser reformulada: ¿Disponemos de evidencias que nos permitan constatar si el rendimiento académico de los alumnos se refleja en la manera en qué cada uno utiliza la red más allá de la escuela o instituto? Y en este mismo sentido, todavía hay que añadir: ¿de qué manera inciden las condiciones que los adolescentes encuentran en su contexto familiar? Para responder a esta cuestión, consideramos que un factor de influencia fundamental se

puede encontrar en la relación que los mismos padres mantienen con Internet. Para identificarla, hemos observado la frecuencia con que utilizan la red. Así pues, con la intención de entender esta aproximación diferenciada en la tecnología, nos hemos fijado en los objetivos, intereses y, en último término, en las diferentes maneras de utilizarlas.

Nuestro análisis nos permite asegurar que, controladas otras variables (edad, género, situación socioeconómica, disponibilidad de conexión y uso por parte de padres y madres) los que disfrutan de un mejor rendimiento académico acceden a Internet con una probabilidad significativamente más elevada que los adolescentes que se encuentran con más dificultades. Así pues, avanzando en el análisis, podemos cuestionar el miedo del impacto negativo en el rendimiento académico que habitualmente se atribuye al simple acceso en Internet. En cualquier caso, esto tampoco nos permite situarnos en el polo contrario para hacer énfasis en los beneficios intrínsecos que se tendrían que derivar de la conexión a la red.

Cuando, más allá del acceso, examinamos los tipos de uso, podemos constatar que, tal y cómo muestra el gráfico 10.6, efectivamente Internet no es utilizada por todos del mismo modo. Los adolescentes que tienen pocas dificultades para progresar, en términos académicos, tienen una probabilidad significativamente más elevada de conectarse para finalidades educativas que los que tienen problemas de rendimiento. Los que avanzan sin dificultades utilizan la red con menor probabilidad para actividades relacionadas con su tiempo de ocio, a pesar de que, en este tipo de uso, las diferencias entre unos y otros son menos claras. Así pues, constatamos que la situación desigual en que se encuentra cada joven, en términos de progreso académico, puede asociarse a determinadas formas de apropiación de la red, principalmente cuando nos referimos a los usos vinculados a finalidades educativas.

Gráfico 10.6. Influencia del rendimiento académico en el uso de internet para finalidades académicas y de ocio (incremento de la probabilidad)

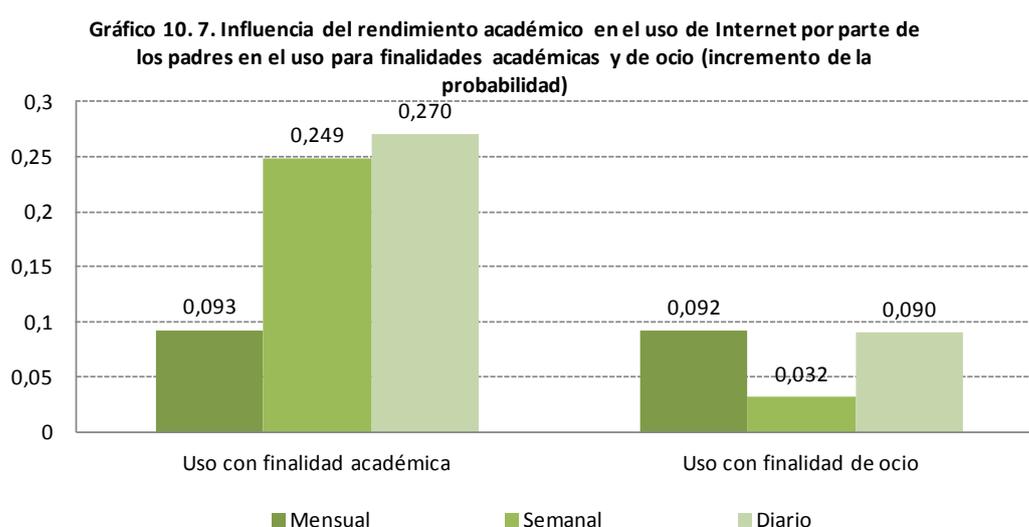


Fuente: Elaboración propia a partir del *Projecte Internet Catalunya*, 2007.

10.3.3. Padres internautas y rendimiento académico

- Los adolescentes con padres internautas habituales tienen casi el triple de probabilidades de utilizar la red para llevar a cabo acciones vinculadas a sus actividades escolares que los que tienen padres que hacen poco uso.
- Los adolescentes que disponen de más recursos para sus actividades escolares y/o los que perciben un mejor apoyo familiar son los que se sirven más de la red para finalidades educativas. En cambio, estas asociaciones no se mantienen cuando nos referimos el uso de Internet para el ocio.

Por otro lado, hemos querido observar la medida en que la posición de los padres y madres en relación a Internet y, desde un punto de vista más amplio, la situación que encuentran los adolescentes en sus hogares en relación a su actividad escolar, se puede vincular a diferencias en su uso específico de Internet. Empezando por el primero, hemos mostrado qué incidencia tiene en el proceso que estamos analizando el factor de proximidad familiar a la red. En este sentido, nos hemos preguntado: ¿en qué medida la actuación de los padres y madres en relación a Internet incide en el uso específico de Internet por parte de los adolescentes? A pesar de que inicialmente hemos afirmado que una alta frecuencia de uso por parte de los padres se puede relacionar con una probabilidad elevada que sus hijos sean igualmente usuarios, no podemos decir exactamente lo mismo cuando prestamos atención a los dos tipos de uso a que nos estamos refiriendo. Tal y cómo se puede observar en el gráfico 10.7, por un lado, no hemos podido identificar una asociación significativa en relación a los usos relacionados con actividades lúdicas o de ocio, pero en cambio hemos podido observar un efecto claro sobre los referidos a finalidades educativas. Los adolescentes con padres internautas habituales son también los que tienen una mayor probabilidad de utilizar la red para llevar a cabo acciones vinculadas a su actividad escolar. En este sentido, tenemos que tomar en consideración la medida en que este factor de proximidad familiar en la red puede contribuir a la reducción de las desigualdades en la apropiación de Internet por parte de los adolescentes.



Fuente: Elaboración propia a partir del *Projecte Internet Catalunya*, 2007.

En segundo término, más allá de la vinculación de los padres con la tecnología, cuando hemos desplazado la atención, de manera más amplia, hacia las condiciones

que encuentran los adolescentes en sus hogares para llevar a cabo su actividad escolar, hemos podido ver que las desigualdades en el apoyo que reciben los adolescentes de sus familias se relacionan efectivamente con las maneras como los chicos y chicas se apropian de las TIC. Los que disponen de más recursos para su actividad escolar son también los que se sirven más de la red para finalidades educativas. En cambio, esta asociación entre los recursos disponibles y el uso no se mantiene cuando nos referimos el uso de Internet para el ocio. Así mismo, cuando hemos parado atención de manera más específica a la representación que se hacen los adolescentes sobre el espaldarazo que obtienen de sus familias para progresar en su trayectoria escolar, hemos podido constatar que los que disfrutan de una mejor percepción en cuanto a este tipo de apoyo familiar son también los que de manera más habitual utilizan la red para la resolución de cuestiones vinculadas con su actividad escolar. Por otro lado, esta asociación no se puede observar cuando nos referimos a los usos no educativos. Así pues, las desigualdades a que nos estamos refiriendo aparecen también vinculadas a las diferentes condiciones que configuran el contexto familiar.

10.4. Conclusiones y recomendaciones

Intentando responder la cuestión fundamental sobre las desigualdades — "¿desigualdades en qué?" (Sen 1992)— hemos dirigido nuestra atención a las diferencias en la manera cómo los adolescentes se apropian de Internet como artefacto construido socialmente (Abbate 1999) que representa el tipo de red de información y comunicación característico de la Sociedad de la Información (Castells 2001). Tomando como punto de partida la naturaleza autónoma y heterogénea del colectivo de los adolescentes en su relación con la red, hemos procurado no solamente subrayar las diferencias más o menos evidentes en el acceso a la tecnología por efecto de las variables sociodemográficas. Más allá de esto, nuestro propósito es avanzar hacia un análisis complejo que permita ir más allá de las formulaciones propias del marco que establece la concepción de la "divisoria digital".

Así, hemos podido observar que **Internet no es más presente en la vida cotidiana de los adolescentes con un rendimiento académico más deficiente**. Más allá del tópico, hemos podido identificar aquello que en sociología se conoce como "efecto Mateo"²⁷ (Merton 1968) que explica que los que disfrutan de una mejor posición son también los que encuentran las oportunidades con más facilidad y, en cambio, los que disponen de una situación menos favorable encuentran menos opciones para salir adelante. **Los adolescentes que disfrutan de una mejor situación, tanto respecto al rendimiento académico, como por las condiciones y apoyo que perciben en el contexto familiar, son también los que orientan su actividad a la red de la manera que más puede favorecer su rendimiento académico.**

No parece, pues, que la problemática a que nos estamos refiriendo pueda ser planteada en términos estrictamente tecnológicos. Hemos constatado que, ni la disponibilidad de conexión al hogar, ni únicamente la frecuencia de acceso permiten predecir mejores resultados de los adolescentes en su actividad escolar. Hay que

²⁷ La denominación de este efecto proviene de cita bíblica Mateo (XXV, 29): "porque quien tiene recibirá y sobraré, pero a quien no tiene, incluso aquello que tiene le será tomado".

tomar en consideración la construcción social de este proceso para una interpretación adecuada de la influencia recíproca que se establece entre la tecnología y los adolescentes. **El acceso a Internet, lejos de poder ser considerado beneficioso o perjudicial por él mismo, responde probablemente a diferentes formas de apropiación. La comprensión de la forma como se producen estas aproximaciones diferenciadas es fundamental si queremos ser capaces de reducir las situaciones de desventaja en que algunos adolescentes se encuentran ante Internet** que en nuestros análisis hemos vinculado con el rendimiento académico y la situación que ofrece el contexto familiar.

Atendida la complejidad de esta tarea, nuestra investigación intenta ofrecer elementos para la reflexión sobre el rol de las escuelas y la contribución de las familias en la inclusión, presente y futura, de los niños y los adolescentes a la sociedad red: ¿La escuela aprovecha suficientemente todas las posibilidades de la red para ejercer su función educativa? ¿De qué manera el currículum y la organización de nuestros sistemas educativos pueden adaptarse a una sociedad progresivamente organizada entorno a redes informacionales? ¿Qué políticas educativas necesitamos para que todos los adolescentes, no solamente los que cuentan con mejores condiciones, dispongan de oportunidades para utilizar la tecnología en la mejora de su educación? ¿Qué papel tienen que asumir las familias en este proceso? ¿Cómo pueden corresponsabilizarse de ofrecer las mejores condiciones posibles para que sus hijos saquen el mayor provecho posible de las TIC con finalidades educativas? ¿En qué medida la propia red puede ofrecer un espacio de colaboración entre las escuelas y las familias para perseguir este objetivo?

En último término, con el propósito de apuntar algunas líneas de acción hacia donde convendría buscar respuestas adecuadas para estas preguntas, procuraremos esbozar el tipo de iniciativas sociales, de estrategias políticas y educativas que nos hacen falta para que todos los adolescentes, y no solamente los que disponen de mejores condiciones, cuenten con oportunidades a la hora de utilizar la tecnología para la mejora de su educación y, en definitiva, para poder encarar con garantías los retos que los plantea la sociedad red.

La imagen pública sobre el lugar de las TIC en la vida cotidiana de los niños, los adolescentes y las familias

Actualmente, ya disponemos de suficientes evidencias sobre la presencia creciente de las TIC en la vida cotidiana de los niños, adolescentes y jóvenes. También sabemos que no todos utilizan la tecnología con la misma intensidad, ni para los mismos propósitos y que Internet no se ha incorporado del mismo modo a los principales contextos de actividad de los adolescentes. **La red, más allá del incremento palpable en la frecuencia de uso, no es utilizada de manera homogénea en el contexto familiar, ni desde perspectivas pedagógicas coincidentes en el ámbito escolar.** De hecho, la capacidad intrínseca de las TIC para promover cambios, en cualquier de estos contextos, que supongan mejoras para las prácticas educativas de los adolescentes no se han podido poner en evidencia. Aún así, los discursos dominantes sobre el lugar de las TIC en la vida cotidiana de los adolescentes continúan mostrando esta relación en términos de impacto unidireccional, consecuencia

inevitable del desarrollo tecnológico y de las demandas sociales que se asocian, sobre un colectivo que se muestra uniforme y esencialmente capacitado para el uso de estas tecnologías.

Ante esta situación, **conviene abrir espacios de discusión, que incorporen la perspectiva de los diferentes actores implicados —adolescentes, niños, padres, responsables de las políticas educativas y sociales, y de los medios de comunicación.** Se trata de hacer el esfuerzo de mostrar este proceso a la sociedad en toda su complejidad, en base a análisis empíricos rigurosos y de poder generar, en consecuencia, respuestas necesariamente diversas que permitan adaptar la potencialidad educativa de la tecnología en las situaciones igualmente diversas en que los niños y los adolescentes las utilizan.

Las competencias digitales de los adolescentes

A pesar de que, en nuestro contexto próximo, el acceso a Internet se produce de manera cada vez más universal en los diferentes ámbitos de actividad de los adolescentes, también sabemos que éstos todavía obtienen sus competencias digitales, mayoritariamente, fuera del contexto escolar y principalmente en el ámbito familiar. Hemos constatado que **la posición socioeconómica, el apoyo que encuentran en sus hogares y la propia progresión en términos escolares se asocian a formas de uso de las TIC diferenciadas que, en términos educativos, ofrecen más oportunidades a los que disponen de las mejores condiciones.** En este sentido, podríamos decir que la divisoria digital con que nos encontramos, ya no viene definida tanto en términos de acceso como por las competencias disponibles a la hora de extraer su potencial.

Así pues, **parece prioritario poder definir cuáles son las competencias digitales que necesitan los adolescentes para poder desarrollarse como ciudadanos activos en la sociedad red.** Inmediatamente, conviene establecer, con la mayor claridad posible, cuál tiene que ser **el papel de la escuela, de las familias y del sistema educativo,** en un sentido más amplio, **a la hora de proporcionar la alfabetización digital que los adolescentes deberían tener garantizada.** En último término, la obtención del potencial de las TIC para la innovación y la mejora de la educación de los adolescentes no se puede esperar únicamente de las condiciones de acceso imprescindibles. **Las políticas de dotación tecnológica indiscriminada tendrían que poder reformularse como estrategias que permitan impulsar una incorporación significativa de las tecnologías en el currículum, resolviendo algunos problemas estructurales de nuestros centros educativos que, en la actualidad, limitan este proceso.** No se trata de añadir una demanda más a la larga lista de retos que nuestra sociedad plantea en la escuela. Se trata, más bien, de buscar en las tecnologías una manera de poder responder de manera efectiva, a través de proyectos específicos que den respuesta a necesidades concretas con soluciones tecnológicas diversas que permitan sacar el máximo potencial del valor añadido de las TIC y propiciar prácticas innovadoras que transformen la realidad actual de las aulas.

El papel de las TIC en la mejora del rendimiento académico

Ni la investigación llevada a cabo sobre nuestro sistema educativo, ni los análisis elaborados en el contexto internacional han proporcionado evidencias concluyentes sobre la asociación entre el uso de las TIC en los centros educativos y el rendimiento académico de los niños y los adolescentes. En cambio, hemos podido observar que **los que avanzan satisfactoriamente en su trayecto escolar acceden más a menudo en Internet y lo utilizan con mayor probabilidad para finalidades educativas**. En cualquier caso, tampoco todos los usos con estas finalidades específicas mantienen la misma relación con el rendimiento académico, siendo principalmente **la búsqueda de información**, en mayor medida que no el trabajo en red para la colaboración en la resolución de actividades relacionadas con la escuela o instituto, aquello que, con **mayor probabilidad se vincula con un progreso académico adecuado de los adolescentes**. La constatación de esta situación pone de manifiesto que, probablemente, aquello que nuestros centros educativos exigen hoy a los niños y adolescentes no se relaciona necesariamente con la potencialidad que las TIC e Internet les ofrecen. En un sentido más amplio, podríamos decir que nuestras escuelas e institutos, en su configuración y dinámica de funcionamiento tradicional, a menudo no proporcionan los entornos para enseñar y aprender que en mayor medida pueden propiciar el desarrollo del tipo de competencias requeridas para una sociedad y una economía como la nuestra.

Para facilitar la adquisición de estas competencias **conviene promover el diseño y desarrollo de escenarios educativos que no reproduzcan los obsoletos modelos tradicionales en que las TIC únicamente se ponen al servicio de la búsqueda y transmisión de la información** y, en consecuencia, aportan una parte menor de su potencial al proceso educativo. El rendimiento académico de los adolescentes se tendría que poder establecer en relación a su capacidad de colaborar, comunicarse y desarrollar proyectos en estos contextos flexibles e interdisciplinarios en que la función tradicional de quien enseña y quien aprende necesariamente se redefine. Ya empezamos a disponer de un abanico amplio de experiencias de innovación, tanto en el contexto local como en el ámbito internacional, en que **las TIC facilitan dinámicas capaces de adaptarse a la diversidad de los adolescentes que las impulsan**. En cualquier caso, conviene desarrollar mecanismos y establecer incentivos que propicien, en primer término, el desarrollo de estas experiencias singulares, pero también su **seguimiento, evaluación y difusión** en el conjunto del sistema. Así mismo, conviene impulsar estrategias que hagan aflorar la experticia profesional mediante acuerdos entre las universidades, las administraciones, los centros líderes y los núcleos de profesorado experto. Se trata, de manera más concreta, de **impulsar una acción coordinada entre la planificación general de ordenación e innovación educativa y los programas específicos de integración de las TIC a los centros educativos que, en último término, tendrían que ser capaces de poner las tecnologías al servicio de los planes de formación y mejora específicos que diseñe cada centro en función de su singularidad**.

La responsabilidad de las familias

Aunque, en términos generales, podríamos decir que los adolescentes y los niños están más familiarizados con el uso de las TIC que la mayoría de los adultos con quienes conviven cotidianamente, esto no tendría que hacer suponer que disponen de las habilidades y competencias para un uso de estas tecnologías crítico, responsable y, en definitiva, que son capaces de extraer el máximo potencial para el propio beneficio educativo. De hecho, ya hemos visto que, más allá de la escuela, **el acceso y el tipo de uso de la red se producen de tal manera que tiende a incrementar las diferencias entre los adolescentes más que a reducirlas**. En este sentido, los padres no tendrían que esperar efectos educativos, positivos o negativos, del simple hecho de proporcionar acceso a Internet a sus hijos desde el hogar. Hemos constatado que **una mayor proximidad de los padres a la tecnología y una mejor percepción de los adolescentes, en relación a las condiciones y apoyo que encuentran en su contexto familiar, se asocian no solamente a una mayor frecuencia de uso de las tecnologías, sino principalmente a las formas de uso que más se pueden vincular a la mejora educativa**.

Las familias tendrían que recibir mensajes claros en este sentido y tendrían que entender que, a pesar de que, en algunos casos, les pueda parecer que sus hijos dominan más estas herramientas que no ellos mismos, esto no les permite adoptar una posición de indefensión ante este proceso, no les exime de la responsabilidad de acompañarlos para que aprendan a hacer un uso responsable, ni de la obligación de orientarlos para que puedan desarrollar sus competencias digitales y sacar el máximo rendimiento educativo posible. Para este propósito, **los programas de colaboración entre las familias y las escuelas son fundamentales y la misma red puede proporcionar un potente aliado para la participación y la acción conjunta**.

La investigación

En último término, hay que subrayar que, aunque en los últimos años la investigación sobre el binomio adolescentes–TIC ha sido productiva, nos encontramos en un terreno que evoluciona muy rápidamente en que queda mucho por explorar. A pesar de los esfuerzos recientes de algunos organismos internacionales (OCDE 2010) subrayan esta prioridad, **la disponibilidad de datos constituye todavía un reto fundamental para una correcta interpretación de este proceso**. Habrá que poder impulsar nuevos programas de investigación que, con la participación del conjunto de actores implicados y especialmente de los propios niños y adolescentes, orienten adecuadamente sus objetivos y nos proporcionen datos cuantitativos y cualitativos para una interpretación rigurosa de la forma cómo los adolescentes se están apropiando de las TIC y de los efectos que esto está teniendo en su vida cotidiana. **Es sobre este fundamento que se podrá facilitar el desarrollo de políticas educativas y sociales que puedan orientarse adecuadamente e ir más allá de los tópicos** que, carentes de ninguna base de análisis empírico, enturbian la comprensión de esta dinámica, dificultan la definición de las prioridades y de las líneas de actuación necesarias para que todos los niños y los adolescentes, y no solamente unos cuantos, puedan sacar el máximo potencial educativo de unas herramientas que ya están en sus manos.

10.5. Referencias bibliográficas

- Abbate, J. (1999). *Inventing the internet*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Anderson, B., y K. Tracey (2002). "Digital Living: The impact (or Otherwise) of the Internet on Everyday Life". A B. Wellman y C. Haythorwaite (eds.), *The Internet in everyday life*, 139. London: Blackwell.
- Attewell, P., y J. Battle (1999). "Home computers and school performance". *The information society*, 15(1): 1–10.
- Blok, H., R. Oostdam, M. E. Otter y M. Overmaat (2002). "Computer-assisted instruction in support of beginning reading instruction". *Review of Educational Research*, 72: 101–130.
- Bolter, J. D., y R. Grusin (1999). *Remediation: Understanding new media*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Buckingham, D. (1998). "Children of the Electronic age? Digital media and the new generational rhetoric". *European Journal of Communication*, 13(4): 557–565.
- Buckingham, D. (2002). "The electronic generation ? Children and new media". A L. Lievrouw y S. Livingstone (eds.), *The handbook of new media*. London: Sage.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2001). *Internet Galaxy. Reflections on the internet, business, and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Castells, M., I. Tubella, T. Sancho, I. Díaz de Isla y B. Welman (2003). *La Societat Xarxa a Catalunya*. Barcelona: Editorial UOC / Rosa dels Vents.
- Cavanaugh, C. S. (2001). "The effectiveness of interactive distance education technologies in K–12 learning: A meta–analysis". *International Journal of Educational Telecommunications*, 7: 73–88.
- Christmann, E. P., R. A. Lucking y J. L. Badgett (1997). "The effectiveness of computer assisted instruction on the academic achievement of secondary students: A meta – analytic comparison between urban, suburban, and rural educational settings". *Computers in the Schools*, 13(3/4): 31–40.
- Furlong, J., R. Furlong, K. Facer y R. Sutherland (2000). "The national Grid for learning: A curriculum without walls ?". *Cambridge Journal of Education*, 30(1): 91–110.
- Gulek, J.C., y H. Demirtas (2005). "Learning with technology: The impact of laptop use on student achievement". *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 3(2).
- Heiman, R. (2001). "The ironic contradictions in the discourse on generation X: Or how slackers are saving capitalism". *Childhood*, 8(2): 274–92.
- Holloway, S., y G. Valentine (2001). "It's only as stupid as you are: children's and adults' negotiation of ICT competence at home and at school". *Social and cultural geography*, 2(1): 25–42.

- James, A. , y A. Prout (eds.) (1990). *Constructing and reconstructing childhood: new directions in the sociological study of childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaiser Foundation (2000). "U.S. Adults and Kids on New Media Technology". A C. Von Feilitzen y U. Carlsson (eds.), *Children in the new media landscape*, 349–50. Goteborg: UNESCO/Nordicom.
- Kerawalla, L., y C. Crook (2002). "Children's computer use at home and at school: context and continuity". *British Education Research Journal*, 22: 751–71.
- Kulik, C. y J. A. Kulik (1991). "Effectiveness of computer-based instruction: An updated analysis". *Computers in Human Behavior*, 71: 75–94.
- Liao, Y. K., y G. W. Bright (1991). "Effects of computer programming on cognitive outcomes: A meta-analysis". *Journal of Research on Computing in Education*, 24: 367–380.
- Livingstone, S. (2002). *Young people and new media: Children and the changing media environment*. Londres: Sage.
- Lou, Y., P. C. Abrami y S. d'Apollonia (2001). "Small group and individual learning with technology: A meta – analysis". *Review of Educational Research*, 71: 449–521.
- Loveless, A, y V. Ellis (eds.) (2001). *ICT, Pedagogy and the Curriculum: Subject to Change*. Londres: Roulledge.
- Merton, R. K. (1968). "The Matthew Effect in Science: The reward and communication systems of science are considered". *Science*, 159(3810): 56–63.
- Mominó, J. M., C. Sigalés y J. Meneses (2008). *L'escola a la societat xarxa. Internet a l'educació Primària i Secundària*. Barcelona: Ariel.
- Mumtaz, S. (2001). "Children's enjoyment and perception of computer use in the home and the school". *Computers and Education*, 36: 357–72.
- OCDE (2010). *Are the new millennium learners making the grade? Technology use and educational performance in PISA*. Paris: OCDE Publishing.
- Papadakis, M. (2003). "Data on family and internet: What do we know and how do we know it ?". A J. Turrow y A.L. Kavanaugh (eds.), *The wired homestead*, Massachusetts: MIT Press.
- Penuel, W. R. (2006). "Implementation and effects of one-to-one computing initiatives: A research synthesis". *Journal of research on technology in education*, 38: 329–348.
- Rice, R. (2002). "Primary issues in internet use: Access, civic and community involvement, and social interaction and expression". A L. Lievrouw y S. Livingstone (eds.), *The handbook of new media: Social shaping and consequences of ICTs*, 105–29. London: Sage.
- Ryan, A. W. (1991). "Meta-analysis of achievement effects of microcomputer applications in elementary schools". *Educational Administration Quarterly*, 27: 161–184.
- Sen, A. K. (1992). *Inequality reexamined*. New York: Russell Sage Foundation.

- Sharpley, K. S., D. Sheehan, C. Maloney y F. Caranikas-Walker (2010). "Evaluating the implementation fidelity of technology immersion and its relationship with student achievement". *Journal of Technology, Learning and Assessment*, 9(4).
- Shaumburg, H. (2001). Fostering girls' computer literacy through laptop learning. Chicago, IL: National Educational Computing Conference.
- Sigalés, C., J. M. Mominó y J. Meneses (2007). *Projecte Internet Catalunya (PIC): L'escola a la Societat Xarxa. Internet a l'educació primària i secundària, Informe final de recerca*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Sigalés, C., J. M. Mominó, J. Meneses y T. Badia (2009). *La integración de internet en la educación escolar española. Situación actual y perspectivas de futuro*. Barcelona: Ariel, Fundación Telefónica.
- Tarpley, T. (2001). "Children, the internet and other new technologies". A D. Singer y J. Singer (eds.), *Handbook of children and the media*, 547–56. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wartella, E. A., y N. Jennings (2000). "Children and Computers: New technology – old concerns". *The future of children*, 10(2): 31–43.
- Whitley, B. E. Jr. (1997). "Gender differences in computer-related attitudes and behavior: A meta-analysis". *Computers in Human Behavior*, 13(1): 1–22.

11. Condiciones de vida y rendimiento escolar de los adolescentes catalanes en situación de riesgo de pobreza

Lluís Flaquer

11.1. Introducción

La pobreza de los adolescentes constituye un factor de riesgo de exclusión social de gran trascendencia, con unas consecuencias adversas que afectan sus actividades en varios ámbitos y marcan indefectiblemente su destino en la edad adulta. Este capítulo pretende ofrecer una panorámica de las condiciones de vida de los adolescentes catalanes en situación de riesgo de pobreza en relación con su rendimiento escolar a partir de los resultados del Panel de Familias e Infancia (PFI).

Los análisis de los datos del PFI, con resultados referidos al 2006, se focalizan específicamente en la situación y condiciones de los escolares que viven en hogares con ingresos por debajo del umbral de pobreza, cosa que permite establecer el contraste entre sus características y las del resto del alumnado. Los datos brindan interesantes informaciones sobre la composición y la organización de los hogares en que residen los adolescentes en situación de riesgo a la pobreza, las características de sus viviendas, así como los niveles de ocupación y de instrucción de sus padres, y el número y la cuantía mediana de las prestaciones que reciben.

La pobreza infantil constituye un elemento asociado con el fracaso escolar, tanto en su vertiente de bajo rendimiento académico como en el de repetición de curso. También representa un factor crítico a la hora de comprender las aspiraciones educativas de los alumnos así como las de sus padres respecto ellos. Por último, se relaciona con las condiciones de estudio y con las actividades extraescolares de los adolescentes. Este trabajo analiza sobre todo las mencionadas dimensiones en relación con el sexo y el origen autóctono o inmigrante de los alumnos.

11.2. Los niveles de pobreza y sus determinantes

- La dimensión y la estructura de los hogares son factores que ejercen una gran influencia en la determinación de los niveles de pobreza de un país.
- En Cataluña, las tasas de riesgo de pobreza dependen sobre todo de los escasos niveles salariales en relación con la debilidad y la poca eficacia de la red de seguridad pública.
- Los hogares en situación de riesgo de pobreza en Cataluña suponían el 2006 el 16,1% del total de casos.

Los determinantes de la pobreza infantil son altamente complejos y sus resultados obedecen a la interacción entre procesos microsociológicos y macrosociológicos, por lo que las últimas tendencias en la investigación usan cada vez más modelos multinivel (Lohman 2009; European Commission 2010b). Sus causas se relacionan sobre todo con los desajustes provocados por el doble tránsito de las sociedades modernas avanzadas hacia una estructura productiva post-industrial, basada en el conocimiento y en los servicios, así como hacia un modelo de familia de doble sustentador, que parte del supuesto de la integración al mercado laboral de todas las personas potencialmente activas y, en el cual, por lo tanto, en principio, las madres trabajan. Una parte importante de estos fenómenos no depende únicamente de factores asociados con procesos productivos, sino que sus pautas son producto de las respuestas de las administraciones públicas ante las situaciones de precariedad y de privación en forma de políticas sociales (Flaquer 2007; Flaquer 2010). Así pues, para la comprensión de los procesos de causación de la pobreza de las familias tenemos que atender la interacción entre el régimen productivo y el régimen de bienestar y, en particular, tomar en consideración fenómenos tales como la estructura ocupacional, la regulación del mercado de trabajo, la legislación sobre salarios mínimos, la incidencia del paro, la participación femenina en la actividad económica, las trayectorias laborales de las madres posteriores a la maternidad y las tasas de divorcio, entre otros.

Los factores que inciden sobre la pobreza infantil pueden estudiarse en nivel individual (bajas calificaciones educativas y competencias profesionales, ocupación de mala calidad, género, edad y origen étnico), doméstico (tamaño, composición y número de sustentadores del hogar) y colectivo (condiciones y regulaciones del mercado de trabajo, disposiciones de bienestar y políticas sociales y económicas) (Peña-Casas y Latta 2004; Lohman 2009; European Commission 2010a). En este trabajo me centraré especialmente en la composición de los hogares y en las características de sus miembros en cuanto a su integración al mercado de trabajo. Hay que tener presente que la dimensión y la estructura de los hogares son factores que ejercen una gran influencia en la determinación de los niveles de pobreza de un país. Algunos autores sostienen que los cambios en las pautas de formación familiar constituyen factores de primera magnitud en el crecimiento de la desigualdad de los ingresos (McCall y Percheski 2010). En este contexto, hay que entender por estructura de los hogares la relación existente entre sustentadores potenciales y dependientes. En principio, resulta decisiva la intensidad del trabajo, o el ratio entre el número total de meses que han trabajado todos los miembros del hogar en edad laboral durante el año de referencia y el número total de meses que habrían podido trabajar teóricamente los miembros del mismo hogar en el mismo periodo. De todas maneras, el número de hijos dependientes puede hacer variar bastante los resultados en términos de niveles de pobreza. Hay que tener presente, no obstante, que en nuestro país las tasas de riesgo a la pobreza, más que la baja intensidad de trabajo de los hogares, dependen sobre todo de los escasos niveles salariales en relación con la debilidad y la poca eficacia de la red de seguridad pública.

Para calcular la tasa de pobreza moderada (estableciendo el umbral al 60% de la mediana catalana de los ingresos equivalentes después de transferencias) se han usado los datos extraídos de la Encuesta de Condiciones de Vida 2007 (que recoge los datos del ejercicio del 2006) publicadas al Informe de la Inclusión Social en España

2008 (Marí-Klose et al. 2008), que sitúa el mencionado umbral en 8.276€. Así pues, a partir de esta definición, se consideran hogares en situación de riesgo a la pobreza los presentes a la muestra del PFI con unos ingresos equivalentes inferiores a esta cantidad. Los ingresos equivalentes después de transferencias se han computado según la escala de equivalencia modificada de la OCDE²⁸. Siguiendo estos criterios los hogares en situación de riesgo de pobreza en Cataluña suponían el 2006 el 16,1% del total de casos. Cómo era de esperar, no se han observado diferencias significativas en los niveles de pobreza en función del sexo de los adolescentes.

11.3. Características de los hogares situados bajo el umbral de la pobreza

- Los hogares que sólo disponen de un solo salario, sobre todo en las franjas de ingresos más bajos, tienen una probabilidad mucho más elevada de caer en situaciones de pobreza.
- Los hogares biparentales con un solo sustentador o las monoparentales sin otras personas, todavía más si se trata de familias numerosas, presentan unos niveles de renta que se acercan al umbral de riesgo a la pobreza.
- Las familias monoparentales encabezadas por una mujer son las que presentan un riesgo más elevado de pobreza (37,1%).
- La tasa más baja de pobreza la encontramos en los hogares biparentales en que trabajan ambos cónyuges (7,1%), en contraste con una incidencia cuatro veces superior en los hogares biparentales en que sólo trabaja uno de ellos (28,3%).
- Casi una quinta parte de las familias monoparentales están encabezadas por una persona que no trabaja.

El análisis de los datos del PFI nos permite estudiar una serie de factores que aparecen asociados con la incidencia de la pobreza infantil. En particular, se pueden entrever algunas de las condiciones de vida a menudo relacionadas con la pobreza infantil a partir de la estructura y las características de los hogares en que viven los menores (tipos de hogar según composición y número de sustentadores), así como a partir del nivel de instrucción de sus padres y de las características de las viviendas en que viven.

Uno de los elementos que se citan más a menudo en relación a la pobreza infantil es la composición del hogar en función del número de menores y de adultos y, en el caso de estos últimos, de su participación en el mercado de trabajo. Cuando la familia de doble ingreso surge como el principal referente del nivel de vida mediano, los hogares que sólo disponen de un único salario, sobre todo en las franjas de ingresos más bajos, tienen una probabilidad mucho más elevada de caer en situaciones de pobreza. Así, los hogares biparentales con un solo sustentador o los monoparentales sin otras personas, todavía más si se trata de familias numerosas, presentan unos niveles de renta que se acercan al umbral de riesgo de pobreza. Si

²⁸ Las unidades de consumo equivalentes se han obtenido empleando las ponderaciones siguientes: 1 para el primer adulto, 0,5 para el resto de personas de 14 años o más y 0,3 para los niños de menos de 14 años. La elección de la escalera de equivalencia empleada puede hacer variar de forma significativa los niveles de pobreza (Marí-Klose et al. 2008).

añadimos el hecho que, al menos desde el punto de vista monetario, las consecuencias del divorcio suelen ser peores para las madres que para los padres y que una parte muy considerable de las familias monoparentales producto de la ruptura matrimonial están encabezadas por mujeres, podemos entender que el crecimiento de la diversidad familiar puede comportar efectos bastante adversos para la infancia, sobre todo en el caso de aquellos Estados de bienestar que disponen de una escasa capacidad redistributiva para compensar las carencias de las familias con menos recursos (Andreß et al. 2006; Flaquer, Almeda y Navarro 2006; Flaquer 2007).

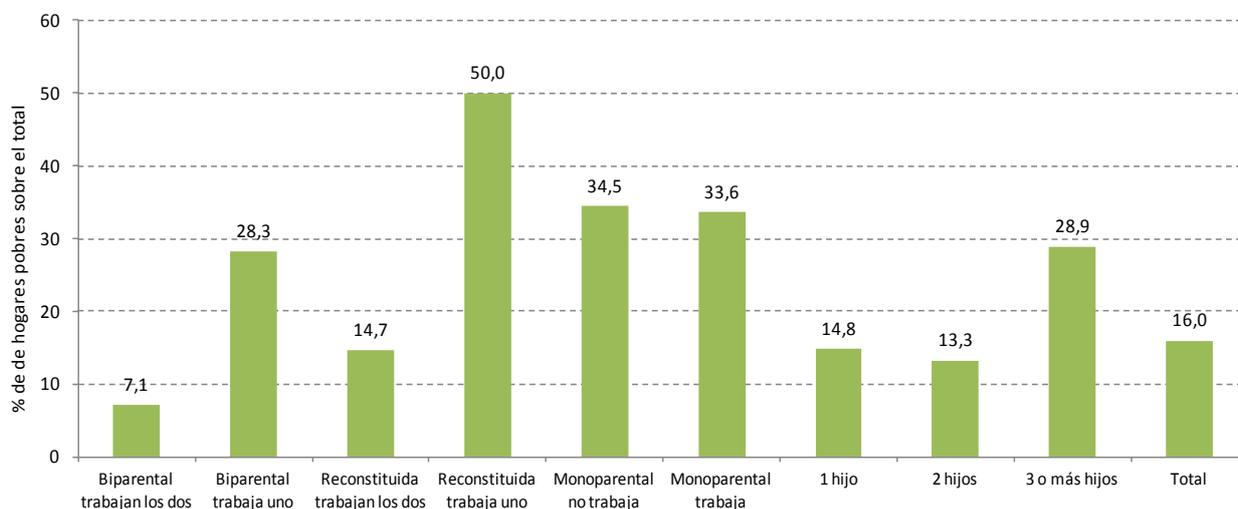
Los datos del PFI permiten distinguir los siguientes tipos de hogar: biparental, monoparental encabezada por la madre, monoparental encabezada por el padre, reconstituida del padre con pareja, reconstituida de la madre con pareja y otros tipos de hogar. De hecho, casi cuatro de cada cinco hogares del total de la muestra son biparentales, por lo que el resto de las categorías tienen una presencia bastante reducida.

El tipo de hogar en que hay una incidencia de pobreza más grande es el residual (otros tipos de hogar: 41,7%), pero su escaso número de casos no nos permite extraer conclusiones válidas. Si exceptuamos este tipo de hogar, las familias monoparentales encabezadas por una mujer son las que presentan un riesgo más grande pobreza (37,1%). A continuación aparecen, siguiendo este orden, las familias reconstituidas de madre con pareja (24,1%), las reconstituidas de padre con pareja (21,1%), las biparentales (12,1%) y, en último lugar, las monoparentales encabezadas por un hombre (6,3%). Sorprende el bajo nivel de pobreza de este último tipo de hogar (con una tasa que se sitúa en la mitad de la de los hogares biparentales), pero este efecto se puede deber a la escasa representatividad de los casos en la muestra. Agregando categorías y usando una tipología más simplificada, frente a los hogares biparentales, con una tasa de riesgo a la pobreza relativamente baja (12,1%), tenemos una tasa del 33,9% para los hogares monoparentales (encabezadas tanto por padres como por madres), y una del 23,7% para los hogares de familias reconstituidas (formadas tanto por padres como por madres con pareja).

La escasa incidencia de la pobreza en los hogares biparentales esconde el hecho que, al ser mayoritario este tipo de hogar en la población, tiene el 60% de casos del total de los hogares en situación de riesgo a la pobreza. Este dato nos incita a profundizar más en la cuestión tratando de desagregar los hogares biparentales en función del número de sustentadores y de hijos a cargo que residen. El gráfico 11.1 nos muestra el resultado de estas operaciones. Como cabía esperar, la tasa más baja de pobreza la encontramos en los hogares biparentales en que trabajan ambos cónyuges (7,1%), en contraste con una incidencia cuatro veces superior en los hogares biparentales en que sólo trabaja uno de ellos (28,3%). En los hogares formados por familias reconstituidas, que como ya sabemos muestran tasas medias más altas, también aparecen unas disparidades parecidas según el número de sustentadores (un 14,7% frente al 50%). Teniendo en cuenta que las familias biparentales y reconstituidas no difieren sustancialmente entre ellas desde el punto de vista de su estructura, y que las de un sólo sustentador representan aproximadamente una quinta parte del total en ambas categorías de hogares, vale la pena de preguntarse sobre las posibles causas de la relativa prosperidad de las primeras en detrimento de las segundas. La explicación de esta disparidad pasa probablemente por el conocimiento de las distintas estrategias

de reconstitución familiar no tan sólo según el estatus socioeconómico, sino también según el origen de la monoparentalidad. En todo caso, hay que pensar que los efectos disruptivos del divorcio y de la monoparentalidad pueden comportar formas de desclasamiento que requieran dilatados periodos de recuperación.

Gráfico 11.1. Incidencia de riesgo de pobreza según el tipo de hogar y el número de sustentadores e hijos. Cataluña



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Panel de Familias e Infancia 2006, CIIMU

Uno de los descubrimientos más remarcables de este análisis es que casi una quinta parte de las familias monoparentales están encabezadas por una persona que no trabaja (en el caso de las familias biparentales y reconstituidas esta categoría se ha descartado por falta de casos). Como se puede observar al gráfico 11.1, prácticamente no hay diferencias entre las tasas de pobreza de las familias monoparentales con ningún o sólo un sustentador (en torno a un tercio). Estos resultados seguramente se explican por la presencia entre las familias monoparentales de una proporción considerable de personas viudas o bien separadas y divorciadas con pensiones de supervivencia, compensatorias o de alimentos que representen un fuerte desincentivo para su participación en el mercado laboral. Aun así, hay que resaltar la existencia de una tasa de pobreza mucho más alta entre las familias monoparentales que no reciben manutención (44,7%) que entre las que sí que reciben (27,1%).

Para acabar el comentario del gráfico 11.1, hay que observar que hay una escasa diferencia entre los niveles de pobreza de los hogares con uno o dos hijos a cargo (14,8% y 13,3%). El salto más significativo se produce cuando pasamos a los hogares con tres o más hijos (28,9%), o sea las familias numerosas, que son las que tradicionalmente han sido objeto de más protección social. El cotejo con datos españoles de la Encuesta de Condiciones de Vida facilitadas por Eurostat avala estos resultados, a pesar de que hay que añadir a continuación que las elevadas tasas de pobreza de los hogares biparentales con tres o más hijos resulta una característica de nuestro país en contraste con la media europea —contraste todavía más fuerte en el caso de las tasas de pobreza extrema usando el umbral del 40%. Este diferencial probablemente se explica por el escaso impacto redistributivo de las políticas familiares a nuestro país. Dicho esto, hay que tener presente que los miembros de los hogares biparentales con tres o más hijos en situación de riesgo a la pobreza apenas

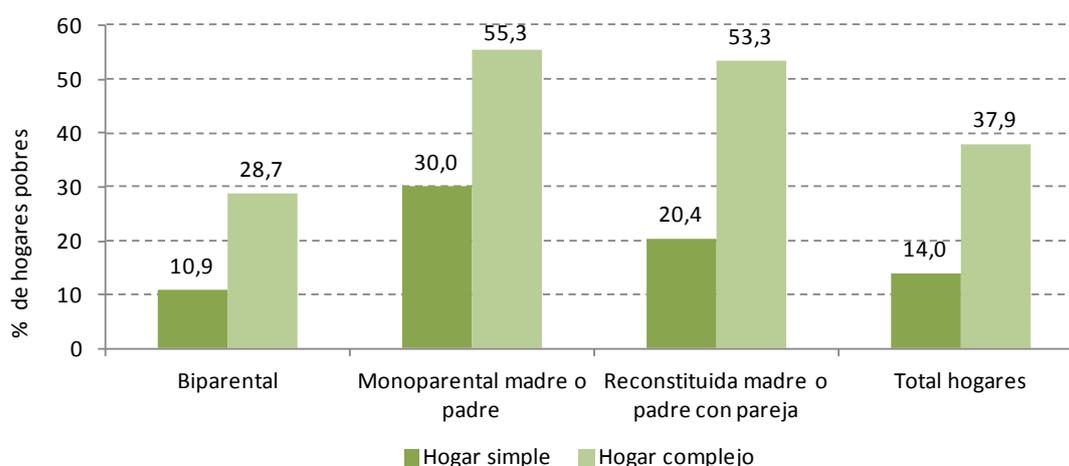
representan una décima parte del total de pobres que viven en hogares con hijos dependientes, mientras que en la Europa de los 15 suponen más del doble.

El análisis de los niveles de pobreza de los hogares en función del estado civil de las madres —en cuanto a los padres, salvo los casados, hay muy pocos que tengan hijos a cargo— muestra un fuerte contraste entre la situación de las madres casadas, con unas tasas bastante bajas (12,5%), y el resto, gran parte de las cuales encabezan familias monoparentales: solteras (35,2%), separadas (31,0%), divorciadas (30,5%) y viudas (29,7%).

En un país como España en que comparativamente está muy extendida la vivienda en propiedad, las familias monoparentales tienen una tendencia más grande que el resto a vivir en viviendas de alquiler (Flaquer, Almeda y Navarro 2006). Los datos del PFI avalan este hallazgo. Las familias en situación de riesgo de pobreza tienden a vivir tres veces más en viviendas de alquiler que el resto de la población (el 29,5% frente a un 9,1%). Así mismo, se observan bastantes carencias en las condiciones de sus viviendas y los miembros de los hogares ‘pobres’ sufren más privaciones que el resto: carencia de espacio, de luz y de ventilación, humedades, frío, grietas, aluminosis, insectos, etc.

El estudio de los factores que inciden en la propensión a la pobreza en términos de la composición de los hogares restaría incompleto si no se tomara en consideración su grado de complejidad. Entendemos por complejidad de los hogares la medida en qué estos incorporan otras personas ajenas al núcleo o incluso otros núcleos. Cuando un hogar está formado por un sólo núcleo decimos que es simple; cuando, además de un núcleo, está integrada también por otras personas o aun por otros núcleos decimos que es compleja. Según los datos del PFI, en casi uno de cada diez hogares viven otros familiares externos al núcleo (8,9%). Si bien esta proporción es bastante baja en el caso de los hogares biparentales (7,1%), resulta ser superior en el de las reconstituidas (9,9%) y sobre todo en las monoparentales (15,3%).

Gráfico 11.2. Tasas de pobreza de hogares según composición y grado de complejidad. Cataluña



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Panel de Familias e Infancia 2006, CIIMU.

En el gráfico 11.2 podemos observar las tasas de pobreza según tipos de hogares, en función de si son simples o complejos. Tanto en el conjunto de los hogares

como en cada uno de sus tipos, las tasas de pobreza de las simples son siempre inferiores a las de las complejas. Destacan sobre todo las tasas de los hogares monoparentales y reconstituidas complejas, que sobrepasan el 50%. Estos resultados son bastante contraintuitivos, puesto que la ampliación del número de sustentadores potenciales (activos o pensionistas) en principio tendría que conllevar un aumento de ingresos, aunque también podría estar relacionado con el crecimiento de gastos derivados de la dependencia. Si, aun así, sucede todo lo contrario, es debido al hecho que estas estrategias residenciales son mucho más frecuentes en las clases populares y que los efectos desestabilizadores de la ruptura pueden dejar secuelas económicas durante mucho tiempo, tal como se ha constatado en otras investigaciones anteriores (Flaquer, Almeda y Navarro 2006; Flaquer 2007; Flaquer 2009; Flaquer y Chaparral 2009).

De hecho, una de las características más prominentes del sistema mediterráneo de familia es el alto grado de complejidad de sus hogares. Aun así, esta característica tiene un efecto ambivalente. Por un lado, el hecho que en nuestro país haya una proporción más grande de hogares multigeneracionales que en otros países de la Unión Europea representa un importante dique de contención contra la pobreza. Si no fuera así, los niveles de pobreza infantil serían mucho más grandes. Por otro lado, este tipo de redistribución privada, que tal como muestran los datos tiene unos resultados muy inciertos, resulta ser un poderoso freno de cara a la asunción de responsabilidades por parte de las administraciones públicas en cuanto a la lucha contra la pobreza.

11.4. Mercado de trabajo, inmigración y transferencias públicas

- En las familias ‘pobres’ el padre no trabaja en una proporción tres veces superior a la del resto de familias (un 35,3% frente al 11,8%).
- Uno de cada trece hogares de dos sustentadores y casi un tercio de hogares de un solo sustentador están bajo el umbral de pobreza.
- El 40,3% de los hogares inmigrantes son ‘pobres’, frente a sólo un 13,6% de los hogares catalanes de origen autóctono.
- España aparece como el país de la Unión Europea con una menor reducción de las tasas de pobreza infantil antes y después de transferencias públicas —con un escaso 22,6%— frente a una media comunitaria de unos dos tercios y de unos porcentajes que logran un 90% en el caso de los países más avanzados.
- Los autóctonos en situación de riesgo de pobreza son quienes reciben más prestaciones en detrimento de los inmigrantes, que son los que tienen unas tasas de riesgo a la pobreza mucho más altas.

Cómo hemos visto más arriba, las familias con un solo sustentador tienen una propensión más grande de caer en una situación de riesgo de pobreza. En las familias ‘pobres’ el padre no trabaja en una proporción tres veces superior a la del resto de familias (un 35,3% frente al 11,8%). Por otro lado, mientras que en un 40,2% de las familias ‘pobres’ la madre no trabaja, esto sólo se da en un 16,6% del resto de las familias.

La participación de las mujeres en el mercado de trabajo depende en gran medida de sus niveles de instrucción. La posesión de capital humano constituye uno de los mejores antídotos para protegerse contra la pobreza. Así, los padres y madres de hogares situados bajo del umbral de pobreza muestran unos niveles de instrucción bajos (no disponen de graduado escolar) cuatro veces más que el resto, y niveles de instrucción altos (estudios universitarios) cuatro veces menos. Del mismo modo, los niveles de actividad económica de los padres y madres de los hogares situados bajo el umbral de la pobreza son más bajos que los del resto de progenitores, y además, experimentan tasas de paro más elevadas.

Si agrupamos los hogares según su número de sustentadores aparecen dos grandes categorías: (1) un solo sustentador (monoparentales activas así como biparentales y reconstituidas en que sólo trabaja un cónyuge); (2) dos sustentadores (biparentales y reconstituidas en que trabajan los dos). La tasa de pobreza de la primera categoría de hogares (31,5%) contrasta fuertemente con la de la segunda (7,7%), con un valor unas cuatro veces más alto. Es entonces cuando aparece en toda su crudeza la problemática de la pobreza infantil de nuestro país. Según estos datos, tenemos uno de cada trece hogares de dos sustentadores y casi un tercio de hogares de un solo sustentador bajo el umbral de pobreza. Desde tiempos inmemoriales hemos asociado la pobreza con personas sin oficio ni beneficio, sin bienes ni rentas, y no con ciudadanos integrados al mercado de trabajo. Es por eso que resulta realmente paradójico el fenómeno de los llamados 'pobres que trabajan' (*working poor*), una nueva categoría que representa un reto para nuestra comprensión de la exclusión social y que constituye una de las preocupaciones más relevantes de las autoridades europeas (Peña-Casas y Latta 2004; Bardone y Guío 2005; European Commission 2010a y 2010b; Flaquer 2010; Revelli 2010).

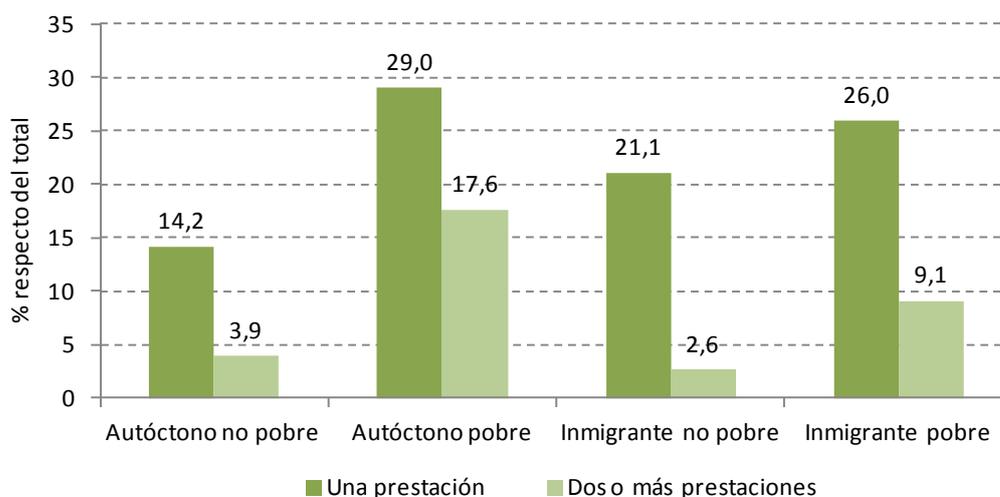
En este contexto, convendría indagar sobre una de las condiciones que más a menudo se asocia con los bajos ingresos como es el origen inmigrante de los hogares, por un lado, así como sobre la contribución de las transferencias públicas a la reducción de la pobreza, por el otro. Sin duda la condición de inmigrante constituye también uno de los factores asociados al riesgo de pobreza. En este contexto se consideran como inmigrantes aquellos hogares en los cuales el padre o la madre, sin ser originarios de España, proceden de países con un PIB mediano o bajo (o sea, inferior a 16.500\$ per cápita, con datos del 2006). Los resultados son demoledores. El 40,3% de los hogares inmigrantes son 'pobres', frente a sólo un 13,6% de los hogares catalanes de origen autóctono. Este dato representa un testigo abrumador desde la perspectiva de la cohesión social y de la igualdad de oportunidades. Aun así, quizás convendría relativizar estos resultados, dado que un informe publicado este mismo año sobre la situación de los inmigrantes a la Unión Europea (padre y madre nacidos fuera de la Unión Europea) ha constatado también unas elevadas tasas de pobreza infantil que no son incompatibles con la presencia de tasas bajas entre los autóctonos (Tárki y Applica 2010). Un caso extremo es el de Finlandia, donde los menores de las familias autóctonas presentan una tasa del 9% frente a una tasa del 51% de los hijos de las familias inmigrantes. De todas maneras, la existencia de disparidades más acusadas en otros países de nuestro entorno no nos tendría que servir de consuelo.

Investigaciones anteriores ya han puesto de manifiesto el escaso impacto de las transferencias públicas de cara a la reducción de la pobreza infantil en Cataluña y en

España. Según los últimos datos del 2008, con un porcentaje de reducción del 15%, España es el segundo país de la cola de la UE después de Grecia (Flaquer y Villà 2008; Flaquer 2008; Flaquer 2010). De hecho, usando datos del 2009 con un umbral del 40% de la mediana, España —con un escaso 22,6%— aparece como el país de la Unión Europea con una menor reducción de las tasas de pobreza infantil entre antes y después de transferencias frente a una media comunitaria de unos dos tercios y de unos porcentajes que logran un 90% en el caso de los países más avanzados.

Los datos del PFI nos ofrecen informaciones sobre el número de prestaciones recibidas y sobre su importe medio. En el gráfico 11.3 se puede observar claramente que, si bien los inmigrantes que no son pobres perciben un porcentaje más grande de prestaciones que los autóctonos de la misma condición, son los autóctonos en situación de riesgo de pobreza quienes reciben más prestaciones en detrimento de los inmigrantes, que cómo sabemos tienen unas tasas de riesgo a la pobreza mucho más altas. El análisis de las cuantías medias confirma esta primera aproximación. Mientras que prácticamente no hay diferencia en los importes medios de las prestaciones que reciben los inmigrantes pobres y no pobres (747,09€ hacia 748,62€), las prestaciones que reciben los autóctonos pobres (1.171,95€) no tan sólo son netamente superiores a las de los inmigrantes, sino a las de los autóctonos no pobres (482,49€).

Gráfico 11.3. Número de prestaciones recibidas según condición de inmigrante y situación de riesgo de pobreza. Cataluña



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e Infancia 2006*, CIIMU

Estos resultados ponen en cuestión la percepción ampliamente extendida en ciertos sectores de nuestra sociedad de que los inmigrantes tienden a acaparar gran parte de las prestaciones sociales y que también perciben transferencias con cuantías más elevadas en detrimento de los derechos de los autóctonos. Aun así, también revelan que las prestaciones están mal repartidas, dado que generan agravios comparativos con la población autóctona en no discriminar bastante entre colectivos inmigrantes y no ir dirigidas a atender las situaciones de necesidad de los inmigrantes realmente pobres.

11.5. Pobreza, rendimiento escolar y aspiraciones académicas

- Los alumnos de familias pobres no solamente sacan peores notas que el resto, sino que tienden a abandonar antes los estudios.
- Los chicos 'pobres' sacan más del doble de suspensos que el resto de chicos (un 17,5% frente al 9,5%), las chicas 'pobres' sacan tres veces más de suspensos que el resto de chicas (un 17,1% frente al 5%).
- Las condiciones de estudio de los chicos y las chicas en situación de riesgo de pobreza son más deficientes que las del resto del alumnado, puesto que tienden a compartir más que los otros su dormitorio y a estudiar en la sala de estar o al comedor.
- Los adolescentes de familias 'pobres' practican menos actividades deportivas, artísticas y hacen menos clases de refuerzo que el resto.
- Los alumnos de familias situadas bajo el umbral de pobreza muestran una propensión a repetir que representa más del doble que la presentada por los provenientes de familias situadas por encima del umbral (un 16,9% frente al 7,1%).
- Los 'pobres' autóctonos tienden a repetir el doble que los no pobres de la misma condición, en cambio los 'pobres' de origen inmigrante tienden a repetir 2,3 más que los no pobres del mismo origen.
- Mientras que solamente la mitad de los adolescentes provenientes de familias situadas bajo el umbral de pobreza creen que llegarán a hacer una carrera universitaria (50,4%), el 71,7% del resto de los adolescentes manifiestan que llegarán a hacerla.

Es muy conocida la relación entre pobreza y fracaso escolar (Esping-Andersen 2002 y 2004; Flaquer 2007). La observación de que los niños procedentes de orígenes más desfavorecidos tienen un peor rendimiento escolar que el resto fue puesto de manifiesto por primera vez en el célebre estudio sobre la pobreza en la ciudad de York publicado al tumbando del siglo XX (Rowntree 1997). Los resultados de la investigación muestran que una persona que haya crecido en la pobreza se encuentra en una posición de desventaja cuando llega a la edad adulta. Esto sucede en gran medida porque es menos probable que las personas que provienen de hogares desfavorecidos saquen buenas calificaciones escolares. También se observa una correlación entre la pobreza en la infancia y el éxito social en la media edad. Controlando las calificaciones, las personas entradas en la treintena que pasaron por situaciones de precariedad cuando eran niños tienen menos probabilidades de salirse bien al mercado de trabajo (Blanden y Gibbons 2006).

Los alumnos de familias pobres no solamente sacan peores notas que el resto (efectos primarios), sino que tienden a abandonar antes los estudios (efectos secundarios). En los últimos años se ha desarrollado un animado debate sobre las causas del fracaso escolar: ¿Se debe más bien a una carencia de 'capital cultural', o bien es producto de una estrategia racional en función de las probabilidades de éxito percibidas por los propios actores? (Breen y Goldthorpe 1997; Breen y Jonsson 2005; Esping-Andersen 2004; Heath, Rethon y Kilpi 2008; Nash 2003). En particular, resulta interesante explorar la hipótesis de los costes de oportunidad diferenciales de

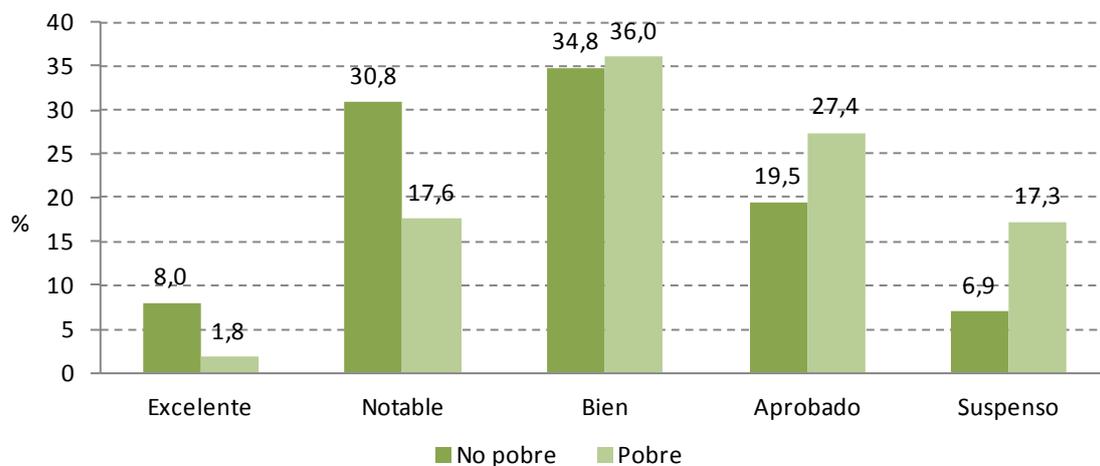
abandonar (y de proseguir) los estudios en función de los tipos de capital de los hogares y de los incentivos (o penalizaciones) ofertas por el entorno socioeconómico. Uno de los cambios más espectaculares en las tendencias sobre desigualdad de género ha sido la inversión que se ha producido en los últimos años en cuanto a las calificaciones educativas de chicos y chicas. Si bien tradicionalmente los niveles de instrucción de las mujeres eran inferiores a los de los hombres, ahora sucede todo el contrario. Esta mutación se debe en gran medida al éxito que hoy en día experimentan las chicas en el sistema escolar (Buchmann, DiPrete y McDaniel 2008; Fernández Enguita, Dirige Martínez y Riviere Gómez 2010). Así, a la gran mayoría de países europeos los chicos se ven más expuestos que a las chicas al fracaso escolar y este contraste es más acusado justamente en los países en que las tasas de fracaso escolar son muy elevadas.

El análisis de los datos del PFI nos indica que los adolescentes procedentes de familias situadas bajo el umbral de pobreza sacan peores notas que los del resto de hogares. Este dato se refiere a la media de las notas de todas las asignaturas de la última evaluación. Como se puede observar al gráfico 11.4, los adolescentes en situación de riesgo de pobreza sacan unas cuatro veces menos excelentes que el resto (un 1,8% frente al 8%), casi la mitad de notables (un 17,6% frente al 30,8%), una vez y media más de aprobados (un 27,4% frente al 19,5%) y más del doble de suspensos (un 17,3% frente al 6,9%).

Si desagregamos los datos anteriores por sexo, observamos que si bien los chicos 'pobres' sacan más del doble de suspensos que el resto de chicos (un 17,5% frente al 9,5%), las chicas 'pobres' sacan tres veces más de suspensos que el resto de chicas (un 17,1% frente al 5%). En todo caso, tanto los chicos como las chicas 'pobres' obtienen una proporción parecida de suspensos. Este resultado podría sugerir que en el caso de los adolescentes 'pobres' el efecto protector de género pierde eficacia. Pese a ello, el examen de la distribución entera nos muestra que no es así, puesto que los chicos 'pobres' sacan el doble de aprobados que las chicas 'pobres' y estas una vez y media más de bienes que aquellos.

Los resultados escolares están asociados con determinadas condiciones de estudio, prácticas y actividades de los adolescentes. Las condiciones de estudio de los chicos y las chicas en situación de riesgo de pobreza son más deficientes que las del resto del alumnado, puesto que tienden a compartir más que los otros su dormitorio y a estudiar en la sala de estar o al comedor. Si bien los adolescentes de familias 'pobres' dedican menos tiempo a estudiar, en cambio van más de tiendas y también ayudan diariamente sus padres a hacer los trabajos del hogar con más frecuencia que el resto. Del mismo modo, afirman que ven sus amigos cada día más a menudo. Los chicos y chicas 'pobres' escuchan música o ven la televisión cada día antes de cenar mucho más que los no pobres, que en cambio navegan más por Internet. Estas diferencias probablemente reflejan distintos modelos de uso de las nuevas TIC.

Gráfico 11.4. Notas medias de los adolescentes en la última evaluación según su situación de riesgo de pobreza. Cataluña



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e Infancia 2006*, CIIMU

A pesar de que en ambos casos se trata de porcentajes relativamente bajos, los alumnos procedentes de hogares situados bajo el umbral de la pobreza muestran una menor tendencia a leer libros cada día (distintos de los leídos como deberes) (un 7,7% frente al 11,7%). Además, los adolescentes de familias ‘pobres’ practican menos actividades deportivas, artísticas o hacen menos clases de refuerzo que el resto. Del mismo modo, tienden menos a practicar actividades deportivas o de ocio durante los fines de semana.

Además, si cruzamos la condición de pobreza de los alumnos con su origen inmigrante, podemos también constatar que los alumnos que siendo ‘pobres’ y de origen inmigrante obtienen más suspensos que aquellos que son ‘pobres’ sin ser inmigrantes (un 19,4% de inmigrantes pobres frente al 10,9% de inmigrantes no pobres; un 16,2% de autóctonos pobres frente al 6,5%, de autóctonos no pobres). Así, pues, el contraste entre pobres y no pobres es menos acusado entre los adolescentes de procedencia inmigrante que entre los de procedencia autóctona (una ratio de 1,8 frente a 2,5). En su conjunto, los adolescentes de procedencia extranjera, tanto pobres como no pobres, obtienen casi el doble de suspensos que los autóctonos (un 14,3% frente al 7,8%).

En España la repetición de curso en la ESO constituye el prelude del abandono escolar (Fernández Enguita, Dirige Martínez y Riviere Gómez 2010). Un 8,7% de los adolescentes entrevistados en el PFI ha repetido algún curso de enseñanza obligatoria. No obstante, los alumnos de familias situadas bajo el umbral de pobreza muestran una propensión a repetir que representa más del doble que la presentada por los provenientes de familias situadas por encima del umbral (un 16,9% frente al 7,1%). Una vez más, los chicos muestran una propensión a repetir curso que casi duplica la de las chicas (un 11,6% frente al 6,4%). Si cruzamos el género con la pobreza podemos observar que si bien los chicos pobres repiten mucho más que las chicas ‘pobres’ (un 21,6% frente al 13,2%), en el caso de los no pobres, a pesar de repetir menos, el efecto de género resulta mucho más marcado (un 5,1% frente al 9,8%).

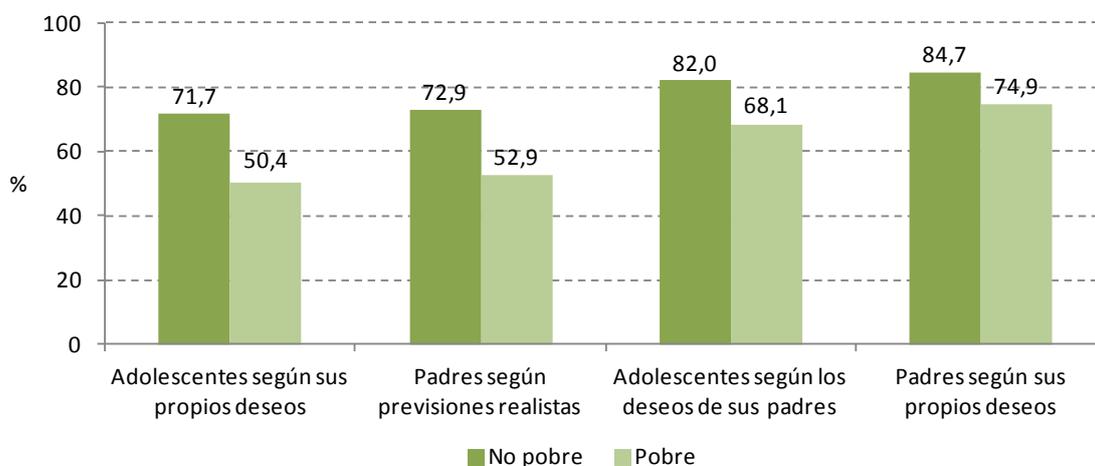
El origen inmigrante o no, también incide en la propensión a la repetición, pero esta se incrementa considerablemente en el caso de los inmigrantes 'pobres'. Mientras que tan sólo repite un 7,6% de los adolescentes de origen autóctono, los de origen inmigrando lo hacen en un 19%. Además, al contrario de lo que sucedía con las malas notas, las disparidades entre 'pobres' y no pobres son algo más grandes en el caso de los inmigrantes que en el de los autóctonos. Mientras que los 'pobres' autóctonos tienden a repetir el doble que los no pobres de la misma condición, los 'pobres' de origen inmigrante tienden a repetir 2,3 más que los no pobres del mismo origen. Por último, el contraste que se establece entre la tendencia a repetir curso de los adolescentes 'pobres' e inmigrantes, por una parte, y de los no pobres y autóctonos, por otra, es muy marcado (el 28,6% frente a un 6,7%), o sea, que tienden a repetir unas cuatro veces más.

Si analizamos estos datos sobre repetición de algún curso de enseñanza obligatoria según el sexo de los escolares y según su origen inmigrante o no (aunque buena parte de ellos haya nacido en Cataluña), obtenemos unos interesantes resultados. A pesar de que, como era de esperar, los chicos 'pobres' repiten más que las chicas 'pobres' (un 21,6% frente a un 13,2%), los contrastes entre repetidores pobres y no pobres son más grandes en el caso de las chicas (2,6 veces más) que en el de los chicos (2,2 veces más).

El estatus social de la familia, el origen étnico y las aspiraciones y expectativas educativas de los adolescentes se aúnan para contribuir en gran medida a los logros académicos (Marjoribanks 2005). Las aspiraciones educativas han sido consideradas como la variable más importante desde el punto de vista de sus efectos directos sobre la educación obtenida, si controlamos los efectos de los orígenes familiares como por ejemplo los niveles de instrucción de los padres. En EE.UU. las aspiraciones educativas son bastante altas para todos los grupos raciales y étnicos. Si bien el éxito educativo es importante para los individuos de todos los grupos étnicos o raciales, el capital humano y financiero tienen un impacto más fuerte sobre las aspiraciones educativas de los blancos que de las minorías. Cuando se toman en consideración las características individuales así como el capital humano, financiero y social, las minorías raciales y étnicas muestran unas aspiraciones educativas más elevadas que los blancos (Teachman y Paasch 1998; Qian y Blair 1999; Kao y Thompson 2003). Por último, la literatura sociológica nos informa que el capital social intrafamiliar e interfamiliar alimentan las expectativas educativas tanto de los padres como de los hijos, y que el acuerdo entre las expectativas de padres e hijos facilita los éxitos académicos de los hijos (Hao y Bonstead-Morenos 1998).

Veamos hasta qué punto los resultados del PFI confirman las precedentes hipótesis. Los adolescentes de familias 'pobres' y no pobres tienen expectativas distintas. Mientras que solamente la mitad de los adolescentes provenientes de familias situadas bajo el umbral de la pobreza creen que llegarán a hacer una carrera universitaria (50,4%), el 71,7% del resto de los adolescentes manifiestan que llegarán a hacerla (gráfico 11.5).

Gráfico 11.5. Expectativas de padres y adolescentes de cursar estudios universitarios según situación de riesgo de pobreza. Cataluña



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e Infancia 2006*, CIIMU

Si examinamos a fondo los datos que aparecen al gráfico 11.5, podemos observar estas variaciones en toda su complejidad. En primer lugar, hay que distinguir entre las expectativas reales de los propios adolescentes y las de sus padres, que son bastante parecidas. En segundo lugar, los resultados son distintos según si se indaga sobre los deseos (que podrían ser utópicos) o sobre las previsiones (que en principio son más realistas). Hay que observar que el menor diferencial entre los resultados de los ‘pobres’ y no pobres aparece cuando se pregunta a los padres por sus propios deseos o, en menor medida, cuando se pregunta a los alumnos por los deseos de sus padres. En estos dos casos las expectativas de ‘pobres’ y no pobres son bastante elevadas y esto reduce las diferencias entre ellos. Estos resultados vienen a avalar la percepción de los padres, en principio correcta, de la importancia de cursar estudios universitarios en la sociedad del conocimiento.

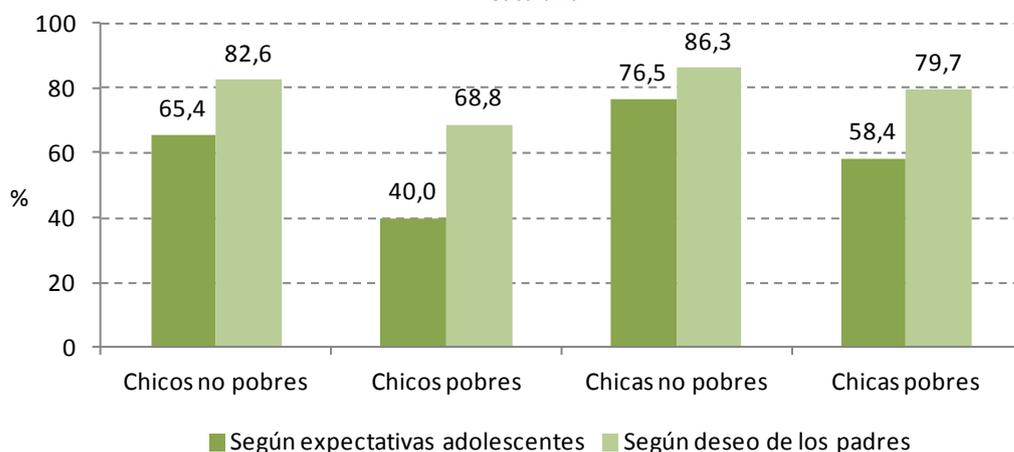
Pero el peso de la realidad se impone con fuerza y no siempre los deseos de los padres pueden ponerse en práctica. Si se pregunta a los adolescentes sobre el nivel de instrucción que creen que lograrán (o a los padres sobre el nivel de instrucción al que creen que llegarán sus hijos: previsiones realistas) los contrastes existentes entre ‘pobres’ y no pobres se intensifican hasta alcanzar un diferencial de más de 20 puntos de porcentaje.

Los hijos son tal vez más conscientes que sus padres de las dificultades a que se enfrentan, de los esfuerzos que tendrán que hacer para conseguir un título académico y los costes de oportunidad que conllevan las diferentes opciones. Así pues, estos resultados darían crédito a la interpretación del abandono escolar en términos de estrategia racional (Breen y Goldthorpe 1997), pero también la idea de Bourdieu (1994) que los alumnos de las clases desfavorecidas ajustan sus expectativas a aquello que pueden conseguir, lo cual supone rechazar opciones valiosas pero inalcanzables.

El análisis de los deseos de los padres y expectativas de los alumnos de que los jóvenes lleguen a cursar estudios universitarios según su sexo y situación de riesgo a la pobreza nos brinda interesantes indicaciones (gráfico 11.6). Resulta sumamente significativo establecer el contraste entre los deseos de los padres y las expectativas

reales de los hijos, visto desde el prisma de la situación de riesgo de pobreza y del sexo de los adolescentes. Esta discrepancia permite constatar la distancia existente entre los deseos de los progenitores a facilitar el ascenso social de los hijos y las condiciones reales en que se desarrollan las actividades escolares.

Gráfico 11.6. Aspiraciones de padres y expectativas de los adolescentes de cursar estudios universitarios según sexo y situación de riesgo de pobreza. Cataluña



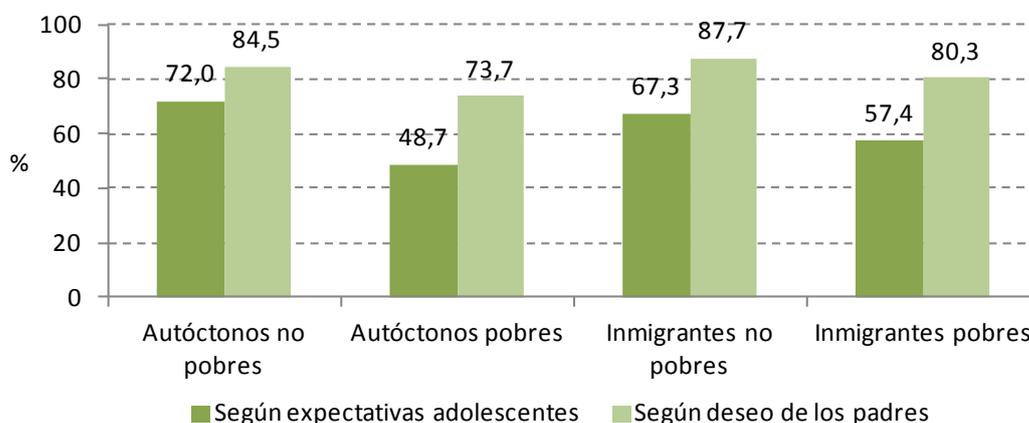
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e Infancia 2006*, CIIMU

Un primer hallazgo remarcable es que en la actualidad las aspiraciones que tienen los padres respecto las chicas son superiores a las manifiestan respecto los chicos, tanto en el caso de los adolescentes ‘pobres’ como en el del resto. Esto seguramente sucede debido al ajustamiento de los deseos de los padres al mejor rendimiento académico de las chicas, pero en todo caso representa una importante ruptura con la concepción tradicional según la cual el destino de las chicas era el matrimonio y la maternidad, mientras que la vocación de los chicos era ganarse la vida. El contraste aparece con fuerza entre chicos y chicas ‘pobres’, dado que sus padres desean que las chicas vayan a la universidad en una proporción que ultrapasa a la de los chicos en más de diez puntos de porcentaje (79,7% frente a 68,8%). En segundo lugar, si bien existe una considerable oposición entre los deseos de los padres y las expectativas de los hijos en todas las categorías, donde se da con una intensidad más grande es entre los chicos ‘pobres’ (28,8 puntos de porcentaje) y, en menor medida, entre las chicas ‘pobres’ (21,3 puntos de porcentaje). Por último, los diferenciales entre las expectativas de estudios de los chicos ‘pobres’ y no pobres, por un lado, y las de las chicas ‘pobres’ y no pobres, por otra, son también bastante elevados (25,4 puntos de porcentaje enfrente a 18,1).

El gráfico 11.7 muestra datos sobre las aspiraciones de los padres y las expectativas reales de los jóvenes de cursar estudios universitarios según el origen (inmigrante o no inmigrante) y la situación de riesgo de pobreza de los alumnos. Uno de los resultados que más sobresalen en esta distribución es que, los padres que expresan unos deseos más vehementes a favor de la educación universitaria de sus hijos son los de origen inmigrante, si los comparamos con los de origen autóctono. Esto se da con independencia de su situación o no de riesgo de pobreza, a veces con unos resultados muy alejados de las expectativas reales (nueve de cada diez en el caso de los no pobres y ocho de cada diez en el caso de los ‘pobres’). Estos elevados

porcentajes se pueden interpretar a partir de la toma de conciencia de los padres inmigrantes que el mejor ascensor social para sus hijos se encuentra en la educación. Se podría pensar que este intenso deseo de los padres inmigrantes es de realización imposible. No obstante, son los padres autóctonos en situación de riesgo de pobreza quienes expresan unas aspiraciones más bajas, a las cuales corresponden también unas expectativas muy escasas por parte de sus hijos. Aún así, es en este colectivo de familias donde se valora poco la educación universitaria es donde se producen unas discrepancias más grandes entre los deseos expresados por los padres y la percepción de las expectativas reales por parte de los hijos (unos 25 puntos porcentuales). La buena noticia es que los adolescentes autóctonos que viven en hogares 'pobres' son los que manifiestan más claramente una expectativa a favor de los estudios de formación profesional (17,9% frente a un 9,2% de los no pobres y de porcentajes inferiores de los inmigrantes pobres o no).

Gráfico 11.7. Aspiraciones de padres i expectativas de los adolescentes de cursar estudios universitarios según el origen o no inmigrante y situación de riesgo de pobreza. Cataluña



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Panel de Familias e Infancia 2006*, CIIMU.

La actitud más positiva de padres y adolescentes inmigrantes con el sistema universitario como palanca de movilidad social, sobre todo si los comparamos con los autóctonos pobres, representa una firme voluntad de integración que puede augurar un importante progreso de su movilidad social, siempre y cuando las condiciones estructurales sean favorables. Aun así, en una sociedad poco meritocrática como la nuestra en que el acceso a los puestos de trabajo codiciados pasa sobre todo por la posesión de capital social puede representar también un motivo de decepción de sus legítimas aspiraciones.

11.6. Conclusiones y recomendaciones

En esta primera aproximación sobre las condiciones de vida y el rendimiento educativo de los adolescentes catalanes, se aportan los fundamentos esenciales del diagnóstico a la vez que se asientan las bases de futuras investigaciones sobre el tema. Soy consciente del carácter más descriptivo que explicativo de mis análisis y de la necesidad de continuar trabajando para profundizar mejor los mecanismos causales mediadores entre pobreza y fracaso escolar, así como la relación entre las aspiraciones

y expectativas académicas de padres e hijos y el rendimiento escolar de los adolescentes.

El análisis de los datos del PFI confirma la idea de que **la pobreza de los adolescentes constituye un factor de primera magnitud que influye considerablemente en sus condiciones de vida y de estudio, afecta su rendimiento escolar y modula sus expectativas futuras.** Si bien es indudable que la incidencia de la pobreza infantil aparece asociada con determinadas formas de hogar, como por ejemplo las familias monoparentales y reconstituidas, no podemos aun así olvidar que el grueso de los niños pobres residen en hogares biparentales convencionales. **La génesis de la pobreza está relacionada con los bajos niveles de actividad económica y de ocupación, que en gran parte dependen de unos escasos niveles de instrucción.** Por otro lado, estos últimos determinan tanto los niveles salariales y de ocupación como el grado de participación de las madres en el mercado de trabajo, todos ellos factores muy relevantes a la hora de explicar los niveles de pobreza. Por último, merece un comentario aparte la elevada propensión de los niños inmigrantes a encontrarse en una situación de riesgo de pobreza. En este sentido, si queremos equiparar las tasas de pobreza de la población autóctona y la de origen inmigrante, una condición absolutamente necesaria de cara a la mejora de la cohesión social, tendremos que afrontar unos retos enormes.

Estos desafíos son más urgentes si consideramos que una parte importante de la pobreza se encuentra asociada con la ocupación. Debemos recordar que, según los datos del PFI, **una decimotercera parte de los hogares con dos sustentadores y casi un tercio de los hogares con un solo sustentador son pobres. No olvidamos que estos resultados corresponden al 2006, cuando la tasa de paro catalana era sólo del 6,25% y que actualmente es del 19,43%.** Aun así, esta situación extrema no es más que una secuela de un grave problema estructural que ha atenazado nuestra economía desde la transición democrática: la escasa demanda de trabajo en relación con la oferta. Esta es una de las razones por la cual se desarrolló la temporalidad laboral y que propicia en parte la existencia de unos bajos niveles salariales y una escasa calidad de la ocupación que inciden en las elevadas tasas de pobreza. En este sentido, una de las mejores formas de luchar contra la precariedad laboral son las transformaciones de la estructura productiva y las reformas del mercado de trabajo que faciliten la creación de ocupación de calidad.

Una de las conclusiones que se extraen del análisis de los datos es **una fuerte asociación entre las familias post-divorcio y los bajos niveles de renta, que probablemente es consecuencia de procesos de movilidad descendente.** De hecho, los resultados de la investigación nos indican que **tanto las estrategias de reconstitución familiar como de formación de hogares complejos son insuficientes de cara al logro de los niveles materiales previos a la ruptura de la estabilidad conyugal.** Considerando que a lo largo del pasado decenio se ha producido un fuerte crecimiento del número de rupturas y en unos momentos en que está teniendo lugar un intenso debate público sobre la conveniencia de la atribución judicial de la custodia compartida como modo de guarda preferente, los presentes hallazgos son sin duda muy bienvenidos.

Otra línea de reflexión es la necesidad de romper el círculo vicioso existente entre la pobreza infantil y el fracaso escolar. Los datos del PFI que hemos presentado

apuntan a la conexión causal entre la pobreza de los adolescentes y el bajo rendimiento escolar. Pero, por otro lado, revelan que existe igualmente una fuerte relación entre las bajas calificaciones escolares de los padres y la pobreza de los hijos. **Así, luchar contra la pobreza de los niños y adolescentes de hoy quiere decir prevenir la exclusión social de los de mañana.**

La evidencia histórica y la investigación sociológica muestran que determinadas políticas para combatir la pobreza pueden contribuir a reducir sus niveles de una manera muy efectiva (Esping-Andersen 2002; Cancian y Danziger 2009). Así, pues, en este apartado, como en muchos otros, la voluntad política resulta crucial. **Las políticas de lucha contra privación infantil se tendrían que dirigir preferentemente a la eliminación de la pobreza extrema (con un umbral del 40% de la mediana o inferior), que afecta sobre todo aquellos segmentos más vulnerables de la población que sufren situaciones de exclusión de cariz más persistente o estructural.** La investigación comparativa europea nos indica que existe una fuerte asociación entre las tasas de pobreza infantil persistente y las de abandono educativo precoz y esta relación sugiere que uno de los frentes importantes en la lucha contra el fracaso escolar es justamente la eliminación de la pobreza estructural (Flaquer, Almeda y Navarro 2006; Flaquer 2007).

Los datos de este y otros estudios revelan que en Cataluña y en España **nuestro sistema de prestaciones bajo condición de recursos en manos de las comunidades autónomas como parte de la asistencia social resulta ineficiente para reducir sustancialmente la incidencia de la pobreza.** En este sentido, es imperativo extender la cobertura de la red de seguridad pública, focalizar mejor las prestaciones y sobre todo elevar sus niveles de adecuación para aproximarlas a estándares europeos. **El establecimiento de un programa de renta universal garantizada representaría un paso adelante decisivo que podría marcar un adelanto muy significativo** (Ayala 2011).

En todo caso, **hay que fortalecer la capacidad redistributiva del Estado de bienestar hacia la infancia, y empezar a trabajar en pro de un sistema de protección económica de los niños** que sea capaz de garantizar la reducción de la pobreza a su mínima expresión. **La aprobación de un sistema universal de prestaciones por hijos a cargo como derecho social de los niños, contribuiría sin duda a dedicar una atención preferente a la problemática de la pobreza infantil.** Una de las razones por las cuales esta lacra ocupa un lugar poco relevante en la agenda política es por la escasa significación de las políticas de infancia.

En cuanto a las aspiraciones y logros escolares, el PFI nos ofrece datos interesantes que avalan los adelantos significativos conseguidos por las mujeres en los últimos decenios. No tan sólo las chicas sacan mejores notas y repiten curso menos que los chicos, sino que sus expectativas académicas resultan ser superiores a las de ellos, del mismo modo que también lo son los deseos de sus padres al respecto. Esta nueva percepción supone una ruptura radical con la ancestral tradición patriarcal de la vocación matrimonial de las mujeres. Aun así, la pobreza de los hogares continúa siendo un factor fundamental que mediatiza en gran medida las expectativas de los menores que la padecen. En todo caso, los chicos pobres son los que muestran una percepción más baja de sus expectativas académicas, sobre todo en cuanto a su posible ingreso a la universidad. Las chicas, en cambio, pueden ver frenada su

participación al mercado de trabajo debido al escaso desarrollo de las políticas de familia.

Sin duda, la llegada en Cataluña de importantes contingentes de inmigrantes durante la última década ha intensificado el círculo vicioso entre fracaso escolar y exclusión, puesto que no tan sólo una parte considerable de ellos se sitúa bajo el umbral de la pobreza, sino que debido a su origen foráneo tienen un dominio escaso de la lengua del país o bien poseen unos bajos niveles de instrucción. Estas circunstancias crean unas externalidades que podrían influir negativamente en numerosos ámbitos de nuestra sociedad. En relación con su rendimiento escolar, los alumnos pobres e inmigrantes sacan peores notas que el resto, pero el contraste entre pobres y no pobres es menos acusado entre los alumnos de origen inmigrante que entre los autóctonos, aunque los pobres de origen inmigrante tienden a repetir más que los no pobres del mismo origen. Aun así, **si nos fijamos en los deseos de los padres de los adolescentes inmigrantes más que en el rendimiento escolar de estos, descubrimos que los padres foráneos valoran más la educación universitaria como vía de ascenso social que no los propios autóctonos, y esto nos brinda una reconfortante esperanza en cuanto a la voluntad de plena integración a nuestra sociedad de las futuras generaciones de inmigrantes. Es de esperar que este firme deseo de mejora no se vea frustrado por un posible bloqueo de la movilidad social de nuestra sociedad en el horizonte de los próximos decenios.**

11.7. Referencias bibliográficas

- Ayala, L. (2011). "Tackling poverty". En A. M. Guillén y M. León (eds), *The Spanish Welfare State in European Context*. Farnham: Ashgate. pp. 259–284.
- Andreß, H. J., et al. (2006). "The Economic Consequences of Partnership Dissolution A Comparative Analysis of Panel Studies from Belgium, Germany, Great Britain, Italy, and Sweden". *European Sociological Review*, 22 (5): 533–560.
- Bardone, L., y A. C. Guio (2005). *In-Work Poverty*. Eurostat. Statistics in Focus (Population and Social Conditions). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Blanden, J., y S. Gibbons (2006). *The persistence of poverty across generations: A view from two British cohorts*. Bristol: Policy Press.
- Bourdieu, P. (1994). *Per a una sociologia reflexiva*. Barcelona: Herder.
- Breen, R., y J. H. Goldthorpe (1997). "Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory". *Rationality and Society* 9 (3): 275–305.
- Breen, R., y J. O. Jonsson (2005). "Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research in educational attainment and social mobility". *Annual Review of Sociology* 31: 223–243.
- Buchmann, C., T. A. DiPrete y A. McDaniel (2008). "Gender Inequalities in Education". *Annual Review of Sociology*, 34: 319–337.

- Cancian, M., y S. Danziger (2009). "Changing Poverty and Changing Antipoverty Policies". A M. Cancian y S. Danziger, *Changing Poverty, Changing Policies*. New York: Russell Sage Foundation. pp. 1-31.
- Esping-Andersen, G. (2002). "A Child-Centred Social Investment Strategy". A G. Esping-Andersen et al., *Why We Need a New Welfare State*. Oxford: Oxford University Press. pp. 26–67.
- Esping-Andersen, G. (2004). "Untying the Gordian Knot of Social Inheritance". *Research in Social Stratification and Mobility*, 21: 115–138.
- European Commission (2010a). *In-work Poverty in the EU*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2010b). *Macrodeterminants of individual income poverty in 93 regions of Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fernández Enguita, M., L. Mena Martínez y J. Riviere Gómez (2010). *Fracàs i abandonament escolar a Espanya*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Flaquer, L. (2007). "Family change and child poverty in comparative perspective". *Wellchi Working Paper Series 1/2007*. Barcelona: Children's Well-being International Documentation Centre.
- Flaquer, L. (2008). "Diversitat familiar, benestar de la infància i cohesió social a Catalunya". Nota d'economia. *Revista d'economia catalana i de sector públic*, 91: 71–86. Barcelona: Departament d'Economia i finances, Generalitat de Catalunya.
- Flaquer, L. (2009). "Coming in from the Cold: Single Parenthood as an Issue of Social Policy in Spain". A U. von der Leyen y V. Spidla (eds.), *Voneinander lernen – miteinander handeln: Aufgaben und Perspektiven der Europäischen Allianz für Familien*. Baden-Baden: Nomos. pp. 203-214.
- Flaquer, L. (2010). "Pobresa infantil i famílies a Europa". *Educació social: Revista d'intervenció socioeducativa*, 46: 11–28.
- Flaquer, L., y A. Garriga (2009). "Marital disruption in Spain: Class selectivity and deterioration of economic conditions". A H. J. Andreß y D. Hummelsheim (eds.), *When Marriage Ends: Economic and Social Consequences of Partnership Dissolution*. Cheltenham: Edward Elgar. pp. 178–210.
- Flaquer, L., y R. Villà (2008). "La economía no es sólo cosa de adultos. Distribución de la renta y pobreza infantil". A C. Brullet y C. Gómez-Granell (eds.). *Malestares: Infancia, adolescencia y familias*. Barcelona: Graó. pp. 257–280.
- Flaquer, L., E. Almeda y L. Navarro (2006). *Monoparentalitat i infància*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Marí-Klose, P., et al. (2008). *Informe de la Inclusió Social a Espanya 2008*. Barcelona: Observatori de la Inclusió Social. Obra Social de Caixa Catalunya.
- Hao, L., y M. Bonstead-Bruns (1998). "Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students". *Sociology of Education*, 71 (3): 175–198.

- Heath, A. F., C. Rethon y E. Kilpi (2008). "The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment". *Annual Review of Sociology*, 34: 211–235.
- Kao, G., y J. S. Thompson (2003). "Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment". *Annual Review of Sociology*, 29: 417–442.
- Lohman, H. (2009). "Welfare States, Labour Market Institutions and the Working Poor: A Comparative Analysis of 20 European Countries". *European Sociological Review*, 25 (4): 489–504.
- Marjoribanks, K. (2005). "Family background, adolescents' educational aspirations, and Australian young adults' educational attainment". *International Education Journal*, 6 (1): 104–112.
- McCall, L. y C. Percheski (2010). "Income Inequality: New Trends and Research Directions". *Annual Review of Sociology*, 36: 329–347.
- Nash, R. (2003). "Inequality/difference in education: Is a real explanation of primary and secondary effects possible?". *British Journal of Sociology*, 54 (4): 433–451.
- Peña-Casas, R., y M. Latta (2004). *Working poor in the European Union*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Qian, Z., y S. L. Blair (1999). "Racial/ethnic differences in educational aspirations of high school seniors". *Sociological Perspectives*, 42 (4): 605–625.
- Revelli, M. (2010). *Poveri, noi*. Torino: Einaudi.
- Rowntree, B. S. (1997 [1901]). *Poverty: A Study of Town Life*. London: Routledge/Thoemmes.
- Tárki y Applica (2010). *Child poverty and child well-being in the European Union*. Report for the European Commission. Budapest and Brussels.
- Teachman, J. D., K. Paasch (1998). "The family and educational aspirations". *Journal of Marriage and the Family*, 60 (3): 704–714.

12. La exclusión residencial de familias con adolescentes: radiografía y evaluación de impactos

Fernando Antón Alonso

12.1 Introducción

Durante la primera década del siglo XXI, la vivienda ha sido presente de manera constante en la conciencia colectiva de la sociedad española. Esta presencia, en algunos momentos angustiosa, ha sido cambiante, adquiriendo distintas fisonomías. Así, en los primeros años, la vivienda se mostraba como un indicador de bonanza económica. El buen estado de salud del sector de la construcción, con un dinamismo propio de anteriores épocas, se entendía a partir de una ocupación muy importante de la población activa, y con un nivel de transacciones también muy elevado, con cifras que batían registros en las dos dimensiones.

Este buen estado de salud era más ficticio que real, en la medida en que la situación del sector de la construcción no se correspondía con una resolución de las necesidades residenciales. Parecía que la realidad residencial tenía diferentes caras. Por un lado, la vivienda se encontraba mejor que nunca. El sector daba ocupación a la población autóctona y a la extranjera. La inmigración encontraba en este sector un buen comienzo para iniciar su proceso de integración. Por otro lado, una buena parte de la población que residía en España tenía enormes dificultades para satisfacer sus necesidades residenciales. Los motivos de esta insatisfacción eran diversos, como también los colectivos afectados. Entre algunos de estos factores podríamos destacar las serias dificultades de la población joven para emanciparse por el elevado precio de las viviendas; el aumento progresivo del esfuerzo económico por el pago de las viviendas, ya fueran en régimen de propiedad o de alquiler; la población de mayor edad residiendo en viviendas en un estado deficiente; y la existencia de una cifra estructural de población residiendo en barracas (número que se incrementó con la llegada de población extranjera).

Fue en mitad de la década cuando el buen estado de salud de la vivienda en España cambió de color. Empezaron a levantarse voces que alertaban del exceso de optimismo. Una inflación constante de los precios de las viviendas, la excesiva construcción (mucho por encima del crecimiento de los hogares), muchas de ellas destinadas a segunda residencia, la concesión de préstamos por más del 80% del valor del inmueble y sin todas las garantías de pago aseguradas, constituían unos elementos de riesgo que no se consideraron. El mercado inmobiliario estaba a pleno rendimiento y suponía un factor muy importante por el crecimiento del PIB nacional.

Ya a partir del año 2007, la realidad económica nos haría llegar a la conclusión que era muy probable que pasara aquello que algunas instituciones habían avisado: el estallido de la burbuja inmobiliaria. Las consecuencias serían peores de lo que se pensó en un principio, porque se añadió una crisis financiera internacional de repercusiones comparables al crack del veintinueve. La situación actual, bastante

conocida, sólo ha venido a intensificar la grave situación residencial de muchas familias, y ha hecho aumentar el número de personas afectadas por procesos de exclusión en este ámbito. A pesar de que muchas familias habían conseguido acceder al mercado residencial, lo habían hecho en unas condiciones de mucha vulnerabilidad, con hipotecas pendientes de la evolución de los tipos de interés y con una solvencia muy dudosa en caso de que llegaran épocas de vacas flacas. Así fue, y el gran aumento de la población parada, hasta cifras nunca vistas en España, provocó el empobrecimiento de gran parte de la población española. En consecuencia muchas familias no pueden pagar los préstamos hipotecarios concedidos, y/o el coste de la vivienda les está suponiendo situarse en torno al umbral de pobreza.

12.2. La exclusión residencial en el mejor momento del mercado inmobiliario

- La simple disposición de una vivienda donde vivir no garantiza la satisfacción de las necesidades residenciales.
- Los miembros de una familia pueden disponer de una vivienda donde vivir, pero el mantenimiento de esta vivienda puede suponer un esfuerzo económico excesivo; o que bajo el mismo techo vivan demasiados miembros en relación a las medidas de la vivienda; o que la vivienda no reúna los criterios mínimos estructurales y de instalaciones que harían falta para poder calificarlo como una “vivienda digna”.
- La exclusión residencial no simplemente se tiene que ver a partir del acceso a una vivienda, sino que este tiene que reunir los requisitos mínimos que le permitan cumplir las funciones sociales que en la actualidad le son asignadas en una sociedad como la catalana.
- La multidimensionalidad de la exclusión residencial se definiría a partir de los siguientes componentes: accesibilidad, adecuación, habitabilidad y estabilidad.

Las dificultades para cubrir las necesidades residenciales han sido presentes en Cataluña durante la primera década del siglo XXI, a pesar del buen estado de salud que presentaba el mercado residencial. El sistema de provisión residencial mayoritario, el mercado, no ha conseguido eliminar las situaciones de exclusión en la vivienda. La simple disposición de una vivienda donde vivir no garantiza la satisfacción de las necesidades residenciales. Trabajar bajo el concepto de exclusión residencial implica trabajar con la idea de un proceso multidimensional que afecta o puede afectar a las personas o las familias en diferentes grados. Los miembros de una familia pueden disponer de una vivienda donde vivir, pero el mantenimiento de esta vivienda puede suponer un esfuerzo económico excesivo. También puede pasar que bajo el mismo techo vivan demasiados miembros en relación a la medida de la vivienda. Puede darse el hecho que una familia tenga vivienda, pero que no reúna los criterios mínimos estructurales y de instalaciones que harían falta para poder calificarlo como una “vivienda digna”.

Así pues, la exclusión residencial no simplemente se tiene que ver a partir del acceso a una vivienda, sino que éste tiene que reunir los requisitos mínimos que le permitan cumplir las funciones sociales que en la actualidad le son asignadas en una

sociedad como la catalana. La multidimensionalidad de la exclusión residencial se definiría a partir de los siguientes componentes:

- *Accesibilidad*: se refiere a la relación entre la capacidad económica de las personas y los hogares, y los precios de las viviendas. Se mide teniendo en cuenta el coste mensual o anual que supone la vivienda en relación a la economía de las familias o de los individuos. El coste de la vivienda depende en gran medida de un sistema de provisión residencial basado, casi exclusivamente, en la existencia de un mercado residencial en torno al cual se satisfacen las necesidades residenciales de la población catalana.
- *Adecuación*: los problemas relativos a la inadecuación residencial ponen en relación las características de las viviendas y de las familias y personas que viven. Así, una vivienda puede ser o no adecuada según las familias y personas que la habiten.
- *Habitabilidad*: mediante este elemento se analizan los componentes estáticos de la vivienda. El grado de desarrollo logrado por la sociedad catalana nos permite hablar de unas condiciones mínimas sin las cuales las viviendas no pueden ser calificadas como tales. Las que no cumplen estas condiciones mínimas dejan de ser viviendas para pasar a ser considerados dentro de la categoría de infraviviendas.
- *Estabilidad*: la última dimensión de la exclusión residencial se define partiendo de la consideración de la vivienda como elemento propiciador de estabilidad y seguridad. La posibilidad de la creación de un hogar es el elemento esencial para comprender este indicador. Desde este marco es desde el cual se pueden cumplir las funciones sociales de la vivienda.

12.3. Exclusión residencial: impacto en las viviendas con niños y adolescentes

- Las condiciones residenciales de los adolescentes y niños es un ámbito poco estudiado en anteriores análisis sobre la situación residencial, pero de gran relevancia puesto que las condiciones residenciales de los adolescentes influirán en su crecimiento y en las condiciones y desarrollo de la sociedad.
- Según datos del Censo de 2001, el 10,6% de la población entre 0 y 15 años vivía en condiciones de infravivienda y el 4,1% en situación de hacinamiento.

El Panel de Familias e Infancia (PFI) nos ofrece la oportunidad de poder analizar la exclusión residencial precisamente en uno de los mejores momentos del sector inmobiliario, en 2006. La primera oleada que se realizó, con entrevistas a 3.000 adolescentes y a uno de sus progenitores, nos permite hacer un análisis en profundidad sobre la situación residencial de los y las adolescentes (entre 12 y 16 años). A partir del cuestionario administrado a sus progenitores se puede conocer la situación de los hogares y de sus hijos e hijas.

La investigación sobre las condiciones residenciales de los adolescentes y niños toman relevancia puesto que se trata de colectivos generalmente poco estudiados en anteriores análisis sobre la situación residencial. Han sido otros colectivos vulnerables sobre los que se han hecho los estudios relativos a su situación residencial: personas

mayores, población extranjera, población gitana, jóvenes emancipados, entre otros. Y esto no ha sido una cuestión basada en el hecho de la escasa incidencia del fenómeno sobre el colectivo. Analizando los datos procedentes del Censo de Población y Viviendas del año 2001, la población menor de edad vivía en un número importante en situaciones de exclusión residencial. Para citar algunos ejemplos, el 10,6% de la población entre 0 y 15 años vivía en condiciones de infravivienda. Por otro lado, el 4,1% de los residentes en Cataluña en esta edad vivían en situación de hacinamiento.

El estudio que aquí se presenta pretende contribuir al conocimiento de la situación residencial de los adolescentes catalanes, que creemos bastante desconocida. Las condiciones residenciales de los adolescentes catalanes influirán en su crecimiento y en las condiciones y desarrollo de la sociedad. Nos centramos en las principales problemáticas en el análisis de la exclusión residencial de los hogares con adolescentes.

A continuación se desarrolla cada una de las dimensiones en el análisis de la exclusión residencial. Seguidamente se presenta una tabla resumen con las dimensiones, los indicadores y su presencia entre las familias con adolescentes en Cataluña según los datos del PFI del 2006 (tabla 12.1).

Taula 12.1. Dimensiones, indicadores y hogares afectados por cada indicador de exclusión residencial			
Dimensiones	Indicadores	% de hogares afectados por los indicadores	% de hogares afectados por la dimensión
Accesibilidad	% de hogares con más del 30% de sus ingresos destinados al pago de la vivienda (propiedad o alquiler)	11% sobre el total de hogares	14,5% sobre el total de hogares
	% de hogares con retrasos en el pago de la hipoteca u otros préstamos relacionados con la compra de la vivienda	2,6% sobre el total de hogares, y un 3% sobre el total de hogares que viven en régimen de propiedad y tienen pagos pendientes	
	% de hogares con retrasos en el pago del alquiler de su vivienda	4,9% sobre el total de hogares, y un 14,9% sobre el total de hogares que viven en régimen de alquiler	
	% de hogares con retrasos en el pago de algún recibo del agua, teléfono, electricidad o gas	4,9% sobre el total de hogares	
Adecuación	% de hogares en viviendas con menos de 20 m ² por persona: hacinamiento físico (según m ² por persona)	20,9% sobre el total de hogares	24% sobre el total de hogares
	% de hogares en viviendas con hacinamiento sociológico (relación entre edad de los niños y disposición o no de habitación propia)	6,0% sobre el total de hogares	
Habitabilidad	% de hogares en infravivienda	12,8% sobre el total de hogares	12,8% sobre el total de hogares
Estabilidad	% de hogares con régimen de tenencia de vivienda inestable: alquiler con contrato a términos, alquiler sin contrato, realquiler, otros tipos de alquiler y cualquier tipo de cesión	8,6% sobre el total de hogares	8,6% sobre el total de hogares

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Panel de Families e Infancia* 2006, CIIMU.

12.3.1. La accesibilidad a la vivienda

- El año 2006 había un 51,4% de hogares con adolescentes que no tenían ningún pago periódico por sus viviendas.

- La media del porcentaje de ingresos destinados al pago de la hipoteca o al alquiler llegaba hasta el 11% considerando todos los hogares, y el 23,4% sólo en aquellos casos de hogares con pagos pendientes.
- Un 11,3% pagaba por su vivienda por encima del umbral del 30% de sus ingresos. Hay que destacar el 2,7 de familias que destinaba el 50% o más de los ingresos.
- Un 3% de los hogares con adolescentes se habían retrasado en pagar la hipoteca al menos una vez en el último año.
- Los hogares que en el último año tuvieron dificultades para pagar al menos una vez el recibo del alquiler fueron el 14,9%.
- Un 14,5% de los hogares donde vivían los adolescentes presentaban en 2006 algún tipo de problemática residencial de tipo económico.
- Cuantas más dificultades económicas familiares más posibilidades de vivir en otros regímenes alternativos a la propiedad, que se caracterizan precisamente por la inestabilidad.

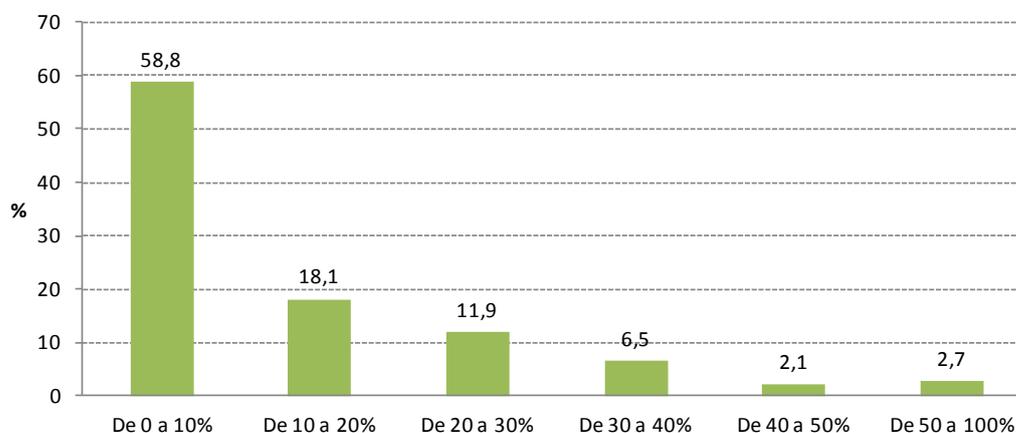
Para medir la incidencia de las problemáticas relacionadas con la accesibilidad en los hogares con adolescentes, hemos mirado de intentado construir una serie de indicadores que se ajustan al análisis de esta dimensión. El principal indicador que se usa para medir la exclusión residencial desde esta dimensión es el esfuerzo de accesibilidad. Hay diferentes maneras de calcularlo (Mullor Gómez 2007; Borrell, Costas y Enríquez 2007). Aquí se trabajará desde la perspectiva del esfuerzo mensual que supone para las familias cumplir con los pagos referidos a la hipoteca o el alquiler para poder vivir en una vivienda. Las entidades financieras suelen considerar entre el 35% y el 40% de los ingresos como la cifra límite a partir de la cual las familias pueden ver comprometida su economía y pueden tener problemas para responder a los pagos periódicos que supone vivir con una hipoteca.²⁹ En nuestro caso, alejándonos un poco de estas cifras para llegar a umbrales menos constrictivos para las economías de las familias, y acercándonos a los datos con los que se ha venido trabajando en algunos estudios de tipo sociológico (Cortés, Plaza y Fernández 2003; Cortés et al. 2008; IERMB 2009), estudiaremos el esfuerzo de accesibilidad a partir del umbral del 30% de los ingresos familiares.

El año 2006 había un gran número de hogares con adolescentes que no tenían ningún pago periódico por sus viviendas (el 51,4%). La media del porcentaje de ingresos destinados al pago de la hipoteca o el alquiler llegaba hasta el 11% considerando todos los hogares, y al 23,4% sólo en aquellos casos de hogares con pagos pendientes. Se trata de cifras no muy elevadas que se encuentran por debajo del umbral establecido. Del total de hogares con adolescentes, un 11,3% pagaba por su vivienda por encima del umbral del 30% (son los hogares que corresponden a las tres últimas columnas del gráfico 12.1). Esta cifra sube hasta el 24% cuando consideramos sólo los hogares con pagos periódicos por su vivienda. Hay que destacar el 2,7% de familias que para pagar la vivienda destinaban el 50% o más de sus ingresos. Aquí estaríamos fijándonos en situaciones muy graves, donde los hogares verían seriamente

²⁹ Aun así, las entidades bancarias suelen considerar bajo este umbral todas las deudas de la familia (poseer préstamos personales, cuota mensual por el pago del coche u otros tipos).

malogrados otros aspectos cotidianos como la alimentación, un aspecto de vital importancia cuando hablamos de hogares con chicos y chicas en fase de crecimiento.

**Gráfico 12.1. Hogares según el grado de esfuerzo de accesibilidad
(% de los ingresos destinados al pago periódico del hogar). Cataluña**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Panel de Familias e Infancia 2006*, CIIMU.

Si bien el esfuerzo para pagar la vivienda constituye una buena medida para determinar la accesibilidad a la vivienda, hay otros indicadores que nos pueden acercar al mismo objetivo. Por un lado, los retrasos en los pagos de los recibos de la hipoteca u otros recibos necesarios relacionados con el pago de la vivienda, o si el retraso se ha producido en el pago del alquiler. Por otro lado, los retrasos en pagos referidos a los servicios mínimos con los que tienen que contar los miembros de un hogar: electricidad, gas, agua y teléfono.

En cuanto a los retrasos en el pago de la vivienda en propiedad, al 2006 nos encontrábamos en un momento en el que las dificultades económicas de los hogares no eran excesivas, a pesar de haber cifras de pobreza muy elevadas por un ciclo económico alcista.³⁰ Los datos del PFI nos dicen que un 3% de los hogares con adolescentes se habían retrasado en pagar la hipoteca al menos una vez en el último año. Así, la mayoría de hogares no tenían una situación económica que no les permitiera cumplir con su compromiso con la entidad bancaria que les había concedido el préstamo hipotecario. Pero esto no quiere decir que el hogar no pasara por una situación económica difícil. Esta situación de impago cambia cuando nos fijamos en los hogares que viven en régimen de alquiler. El precio de un alquiler es más bajo que el de una hipoteca, a pesar de que el alza de los precios de alquiler en la segunda mitad de la década, igualó, en cierto modo, el esfuerzo de acceso en propiedad y en alquiler. Los hogares que en el último año tuvieron dificultades para pagar al menos un vez el recibo del alquiler fueron el 14,9%. Por lo tanto, parece que las dificultades de los hogares son mayores en el ámbito del alquiler. Esta cifra es considerablemente elevada si tenemos en cuenta la situación de bonanza que se declaraba sobre la economía catalana y del mercado inmobiliario en aquella época. Si

³⁰ El año 2006 la cifra de hogares que se encontraban en situación de pobreza relativa en Cataluña era del 16%.

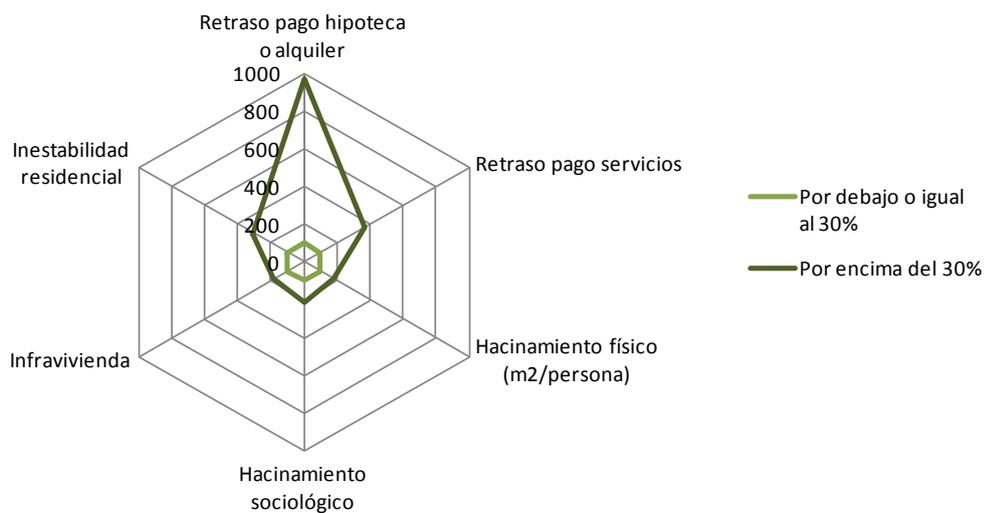
juntamos los dos indicadores, el retraso en el pago de la hipoteca y el retraso en el pago del alquiler, la problemática afecta al 5,4% de los hogares con pagos pendientes.

Por otro lado, se ha construido un índice para ver la incidencia general de las problemáticas de accesibilidad. Para hacer el cálculo del índice, en primer lugar, se han agrupado los hogares con la problemática de los retrasos en el pago de la hipoteca o del alquiler (2,8% sobre el total de hogares). En segundo lugar, el índice se ha creado a partir de tres indicadores: accesibilidad (esfuerzo), retraso en el pago de la hipoteca o del alquiler y retraso en el pago de alguno de los servicios básicos. Los resultados obtenidos nos muestran que un 14,5% de los hogares donde vivían los adolescentes presentaban en 2006 algún tipo de problemática residencial de tipo económico. Dentro de este porcentaje, había un 12,2% de hogares que presentaban al menos un problema de accesibilidad, un 1,6% con dos problemas, y tan sólo un 0,7% de hogares con los tres problemas, que constituirían los casos más extremos.

Junto con el problema económico hay otros que suponen un empeoramiento de las condiciones residenciales. Para mirar de analizar estas relaciones hemos construido un gráfico de tipo radial que nos permita estudiar el vínculo de los problemas económicos sobre el resto.³¹ Se ha cogido el indicador “esfuerzo de accesibilidad”, y se ha relacionado con el resto de indicadores, también los económicos. Cómo se puede ver en el gráfico 12.2, todos los indicadores de exclusión están relacionados positivamente con los problemas de accesibilidad. El vínculo es especialmente importante con el resto de indicadores de accesibilidad económica y con la precariedad en el régimen de tenencia, el indicador de estabilidad residencial. En primer lugar, el hecho de dirigir una parte importante de los ingresos del hogar hacia el pago de la vivienda, ya sea a través de cuotas hipotecarias o bien recibos de alquiler, supone un debilitamiento de la economía de los hogares que, en casos extremos puede suponer la imposibilidad de hacer frente a estos pagos. En segundo lugar, la relación entre la inestabilidad residencial y los problemas económicos relacionados con el pago de la vivienda se produce por la estrecha relación entre el régimen de tenencia y la economía de las familias. Cuanto más dificultades económicas familiares más posibilidades de vivir en otros regímenes alternativos a la propiedad, que se caracterizan precisamente por la inestabilidad.

³¹ La manera de interpretar estos tipos de gráficos es considerando unos datos como referencia. En nuestro caso, los datos de referencia es el porcentaje de familias que tienen que pagar por la vivienda el 30%o menos de sus ingresos. En este caso el valor que tendrán en cada una de las problemáticas reflejadas en el gráfico será de 100. En cambio, cuando se presentan los datos de las familias que superan el umbral del 30%, la línea quedará por debajo o por encima de los 100 puntos en relación al dato concreto de referencia. Si queda por encima, indicará que esta problemática tiene una mayor incidencia en el caso de los hogares que superan el umbral. Si queda por debajo, por el contrario, estaremos ante una problemática que no tiene relación con las dificultades para pagar la vivienda.

Gráfico 12.2. Relación entre el esfuerzo de accesibilidad de los hogares y el resto de indicadores de exclusión residencial. Cataluña



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Panel de Familias e Infancia 2006*, CIIMU.

12.3.2. Los problemas de adecuación: el hacinamiento

- La sobreocupación de las viviendas supone una de las principales problemáticas residenciales que ha afectado, sobre todo, a la población extranjera con dificultades económicas que ha llegado a Cataluña en los últimos veinte años.
- Las consecuencias del hacinamiento (físico) van desde los problemas de salud vinculados a la facilidad por la transmisión de enfermedades, la carencia de privacidad y las dificultades relacionales, hasta las dificultades para el crecimiento y el desarrollo adecuado de los niños y niñas que viven bajo estas condiciones.
- Considerando los 20 m² como umbral mínimo con los que debería contar una persona en una vivienda, el 21% de los hogares en Cataluña donde viven adolescentes pueden ser calificadas de hacinadas.
- Un 2,8% de los chicos y chicas señalaba que no disponía de un espacio propio y adecuado para dormir (hacinamiento sociológico grave).
- Un 24% de los hogares tienen algún problema relacionado con el hacinamiento.

La dimensión de la adecuación residencial hace referencia a cómo las necesidades específicas de los miembros que viven en una vivienda son cubiertas por sus características. Éstas tienen que alcanzar la totalidad de la realidad residencial. Esto quiere decir que la vivienda puede estar preparada para cubrir las necesidades de sus habitantes, pero el edificio o el barrio donde se localiza la vivienda no cumplen los requisitos mínimos. Además, la adecuación residencial se puede medir teniendo en cuenta varias dimensiones, como son el espacio disponible y la existencia de una estructura residencial que favorezca la movilidad.

En nuestro caso, sólo trabajaremos desde la perspectiva de la vivienda y del espacio disponible, puesto que las posibilidades del cuestionario se limitan a este ámbito. El indicador clave que usamos para analizar la adecuación residencial es el

hacinamiento. La sobreocupación de las viviendas supone una de las principales problemáticas residenciales que ha afectado, sobre todo, a la población extranjera con dificultades económicas que ha llegado a Cataluña en los últimos veinte años. Las consecuencias del hacinamiento van desde los problemas de salud vinculados a la facilidad por la transmisión de enfermedades, la carencia de privacidad y las dificultades relacionales, hasta las dificultades para el crecimiento y el desarrollo adecuado de los niños y niñas que viven bajo estas condiciones.

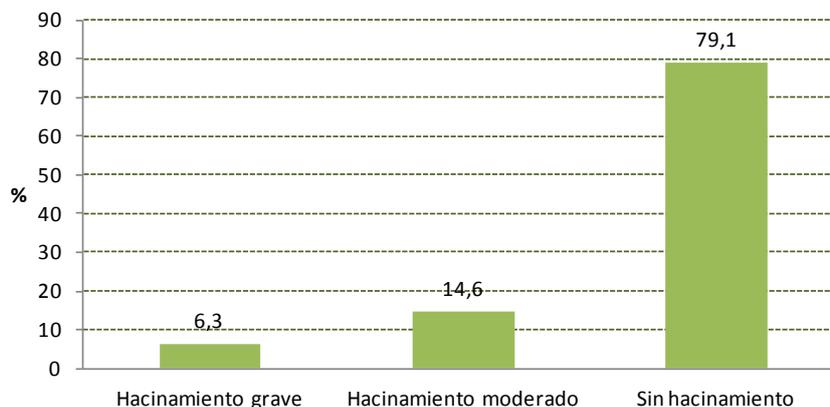
Hay que decir en este punto que esta problemática ha sido poco tomada en cuenta por la manera como se ha usado el indicador de hacinamiento. En España se suele trabajar con el indicador de hacinamiento a partir de los m^2 por persona. Esta no es la única manera de analizar el hacinamiento, pero sí la más común en los estudios sobre vivienda en España. Muchos de los estudios españoles sobre exclusión residencial, o que han abordado estas problemáticas, partían de una consideración muy baja de las necesidades residenciales en materia de espacio. Así, de acuerdo con las necesidades establecidas en la mayor parte de la regulación sobre habitabilidad en el estado español, los $10 m^2$ por persona son considerados como el umbral mínimo por debajo del cual una vivienda (y las personas que viven) se considera como hacinado (Leal y Cortés 1998; Cortés, Plaza y Fernández 2003; Cortés et al. 2008; Colectivo IOE 2005; Subirats 2005). En el caso concreto de Cataluña la cédula de habitabilidad se concede en los edificios antiguos siempre y cuando tengan como mínimo $20 m^2$. En el caso de Cataluña nos tenemos que remitir al *Decreto 55/2009 sobre condiciones de habitabilidad de las viviendas *y la cédula de habitabilidad*, que viene a desarrollar parte de la Ley por el Derecho a la Vivienda aprobada por el Parlamento de Cataluña el 18 de diciembre de 2007. En esta normativa se establece que las nuevas viviendas tienen que contar como mínimo con $40 m^2$, y estos tienen que ser construidos pensando siempre en que puedan vivir dos personas. Por lo tanto, en la actualidad, por lo menos en Cataluña, la nueva realidad residencial no considera admisible vivir por debajo de los $20 m^2$ por persona.

En primer lugar, el hacinamiento físico con el que hemos trabajado hace referencia a los m^2 por persona. Las posibilidades del cuestionario nos guían hacia un indicador de hacinamiento físico en esta dirección, en vez de utilizar un indicador que tenga en cuenta el número de dormitorios por persona. Considerando los $20 m^2$ como umbral mínimo con los que tiene que contar una persona en una vivienda, tenemos que el 21% de los hogares en Cataluña donde viven adolescentes pueden ser calificados de hacinados (gráfico 12.3). Esta cifra está muy por encima de los datos con las que se trabaja cuando se habla de hacinamiento. Según el Censo de 2001, con un umbral de $10 m^2$, el total de hogares hacinados sólo lograba el 2,8%, y según los datos del PFI de 2006, la cifra se queda en el 1%. Pero la clave es el umbral. No es lo mismo considerar $10 m^2$ como mínimo que $20 m^2$. Es por eso que hay que prestar una mayor atención a esta problemática puesto que afecta a una quinta parte de los hogares con adolescentes.

Dentro del hacinamiento se pueden considerar diferentes grados, que podrían ir desde las situaciones más graves hasta las situaciones moderadas, llegando finalmente a las situaciones donde no existe ningún tipo de problema en cuanto a la disponibilidad de espacio. Así, hemos considerado que cuando los miembros del hogar disponen de menos de $15 m^2$, el hacinamiento sería grave. Cuando los miembros del

hogar sólo dispongan entre 15 y 20 m² estaríamos hablando de hacinamiento moderado. En cambio, cuando las personas que viven bajo el mismo techo dispongan de 20 m² como mínimo, estaríamos ante situaciones sin problemas de espacio. El hacinamiento moderado es más importante en número en los hogares con adolescentes, siendo más del doble en puntos porcentuales.

Gráfico 12.3. Hogares de los y las adolescentes según grado de hacinamiento físico. Cataluña



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Panel de Familias e Infancia 2006*, CIIMU.

Otra manera de medir el hacinamiento en particular, y la adecuación de las viviendas en general, tiene que ver con lo que se denomina hacinamiento sociológico (Cortés, Plaza y Fernández 2003). En este caso, se trabaja bajo la perspectiva de la conjunción de las dimensiones y organizaciones de las viviendas y los tipos de hogares que viven, según sexos y edades, fundamentalmente. La base de la estimación de este tipo de indicador es considerar la privacidad como un elemento básico del desarrollo de los individuos. Es decir, la vivienda tiene que cubrir una serie de necesidades básicas, entre las que se encuentra la privacidad. Esta privacidad es más necesaria cuando más edad tienen los individuos. Teniendo en cuenta todo esto, se presentan dos posibilidades de indicadores de hacinamiento sociológico: *a)* Hasta los 15 años los hijos pueden compartir dormitorio con hermanos también menores de edad. Por lo tanto, si comparten dormitorio con otras personas mayores de esta edad, ya sean hermanos, padres o abuelos, entre otros, se considerará un indicador de hacinamiento. *b)* A partir de los 16 años los hijos han de tener un dormitorio propio.

Los datos sobre el hacinamiento vistos bajo esta perspectiva nos muestran que la situación no es tan grave como en el caso del hacinamiento físico. Así los hogares que viven en una situación de hacinamiento llegan al 6%, muy lejos del 21% cuando nos referíamos al hacinamiento físico. Del mismo modo que hemos hecho en el caso del hacinamiento físico, también hemos considerado diferentes grados de gravedad por el hacinamiento sociológico. La tabla 12.2 muestra las clasificaciones de los grados de gravedad del hacinamiento sociológico.

Tabla 12.2. Clasificación del grado de gravedad del hacinamiento sociológico según las variables implicadas: edad de los adolescentes y el lugar donde duermen. Cataluña

Edad	Lugar donde duerme el/la adolescente			
	Dormitorio para él/ella solo/a	Comparte dormitorio con un hermano/a	Comparte dormitorio con más de un hermano/a o con otro familiar adulto	Sala de estar, comedor u otro espacio
De 12 a 15 años	Sin hacinamiento	Sin hacinamiento	Hacinamiento moderado	Hacinamiento grave
De 16 y más años	Sin hacinamiento	Hacinamiento moderado	Hacinamiento moderado	Hacinamiento grave

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Panel de Familias e Infancia* 2006, CIIMU.

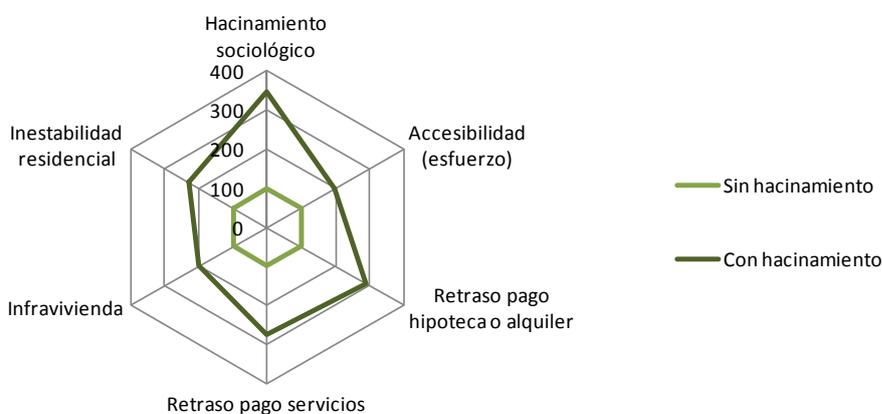
En este caso estamos hablando sólo de un 0,8% de hogares en condiciones graves de hacinamiento sociológico, mientras que en el caso del hacinamiento físico ya encontrábamos un 6% sólo dentro de los casos más graves. Y sólo un 5,2% de los hogares con adolescentes sufren hacinamiento sociológico moderado. La carencia de espacio propio por parte de los chicos y chicas parece no ser un problema que esté muy presente. Esto lo corrobora también la elevada disponibilidad de dormitorio propio para los chicos y chicas encuestados. El 82,8% afirmaban tener dormitorio. Por el contrario, las situaciones graves estaban representadas por un 2,8% de los chicos y chicas, que señalaban no disponer de un espacio propio y adecuado para dormir (un 0,2% declaraban dormir en la sala de estar o comedor; un 1,2% compartía dormitorio con más de un hermano; un 0,8% compartía dormitorio con un adulto; y un 0,6% declaraba dormir en otro espacio de los mencionados).

El índice de adecuación construido para medir la incidencia de la dimensión sobre los hogares nos ofrece unas cifras muy elevadas y preocupantes. Un 24% de los hogares tienen algún problema relacionado con el hacinamiento, ya sea físico o sociológico. Un 21% sufre un problema y un 3% sufre las dos problemáticas de carencia de espacio. Sin ningún tipo de duda, es una problemática importante, teniendo en cuenta que en el 2006 el mercado inmobiliario ofrecía una gran cantidad de viviendas para cubrir una supuesta demanda social por parte de la población catalana y española.

Una primera conclusión que se puede sacar es que el problema de la carencia de espacio físico está relacionado con otras problemáticas residenciales. La relación entre los indicadores de la misma dimensión siempre es más elevada que con el resto (gráfico 12.4). Así, como ya se había señalado antes, el vínculo entre el hacinamiento medido desde una perspectiva sociológica y física es muy elevado. En cuanto al resto de indicadores, hay una elevada relación positiva entre la existencia de problemas de accesibilidad y la carencia de espacio físico. Se aprecia sobre todo en el retraso del pago de las hipotecas y los alquileres, y los servicios mínimos de la vivienda. Son estos indicadores de accesibilidad los más representativos de las situaciones más graves. El retraso en el pago de los servicios y, sobre todo, de la hipoteca o del alquiler supone un estado muy avanzado en el deterioro de las economías de los hogares. Por otro lado, en menor medida encontramos la relación positiva entre la accesibilidad económica medida en esfuerzo mensual, la infravivienda y la tenencia de vivienda precaria. La accesibilidad económica tiene una relación menos marcada con el hacinamiento puesto que no estamos ante una problemática de accesibilidad extrema, como sí que lo eran los retrasos en los pagos periódicos. Incrementando el umbral del porcentaje de ingresos destinados al pago de la vivienda hasta el 40%, podríamos

observar como la relación entre el hacinamiento y el esfuerzo de accesibilidad logra las cifras del resto de indicadores de accesibilidad económica.

Gráfico 12.4. Relación entre el hacinamiento físico (m²/persona) de los hogares y el resto de indicadores de exclusión residencial. Cataluña



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Panel de Familias e Infancia 2006*, CIIMU.

12.3.3. Las condiciones estructurales de la vivienda: la habitabilidad

- Consideremos infravivienda aquellas viviendas que no cumplen las condiciones mínimas de habitabilidad.
- Más de una décima parte de los hogares presentan problemas básicos de estructura. Un 12,8% de las viviendas podrían ser calificados de infravivienda debido a que no reúnen los requisitos mínimos para poder ser habitados.
- Un 5% de los hogares presenta una mayor exclusión, con la combinación de problemas estructurales graves y moderados o simplemente con problemas graves de estructura.
- Un 8% de los hogares viven en infraviviendas moderadas, con problemas de estructura o bien únicamente con carencia de instalaciones básicas.

La habitabilidad de una vivienda es una de las condiciones básicas para medir la exclusión social desde el punto de vista residencial. La vivienda tiene que cumplir con unos requisitos mínimos de habitabilidad. Estas mínimas condiciones están por encima de la situación y condiciones particulares de las personas. Aun así, estas condiciones están relacionadas con el grado de desarrollo de la sociedad a la que pertenece la población analizada, pero también con las condiciones particulares del medio donde se localiza la vivienda. La sociedad catalana ha logrado un nivel de vida y tiene una localización concreta que tienen que servir como elementos de orientación a la hora de elaborar indicadores de habitabilidad.

En este caso, se considera oportuno evaluar las problemáticas de habitabilidad mediante la creación de un único indicador. Este indicador tiene el objetivo esencial de medir las condiciones mínimas que una vivienda tiene que tener para poder ser habitada. Podemos usar los nombres de “vivienda digna”, de “vivienda mínima”, pero nosotros hablaremos en este apartado de “infravivienda” para referirnos a las

viviendas que no cumplen las condiciones mínimas de habitabilidad. Como hemos hecho en los indicadores anteriores, se trabaja bajo la perspectiva de diferentes grados de exclusión. Lo hacemos entendiendo que se tiene que diferenciar entre aquellas viviendas que tienen problemas que afectan de manera más intensa la estructura, y otros que presentan problemáticas más leves, a pesar de que sean importantes en cuanto a la estructura.

El PFI nos facilita construir un indicador complejo de infravivienda, en el que se tienen en cuenta diferentes indicadores simples que representan problemáticas específicas estructurales de las viviendas. Entre estas, hay que diferenciar las que tienen que ver con la estructura y aquellas que se relacionan con la carencia de instalaciones. La inexistencia o la insuficiencia de las dos implican problemas estructurales. La tabla 12.3 muestra las problemáticas clasificadas según si se trata de deficiencias estructurales o de instalaciones, así como el nivel de gravedad.

Tabla 12.3. Los problemas estructurales y los déficits de instalaciones mediante los cuales se ha construido el indicador de infravivienda^a. Cataluña

Estructura		Instalaciones
Problemas estructurales graves	Problemas estructurales moderados	Problemas de instalaciones
Grietas en las paredes de la vivienda	Falta de luz solar en la vivienda	Falta de agua corriente
Aluminosis, carcinoma u otros problemas de estructura en el hogar	Humedades en la vivienda	Falta de wáter en la vivienda
	Frío por mal aislamiento en la vivienda	Falta de baño o ducha en la vivienda
	Falta de ventilación en la vivienda	Falta de conexión de alcantarillado a la vivienda

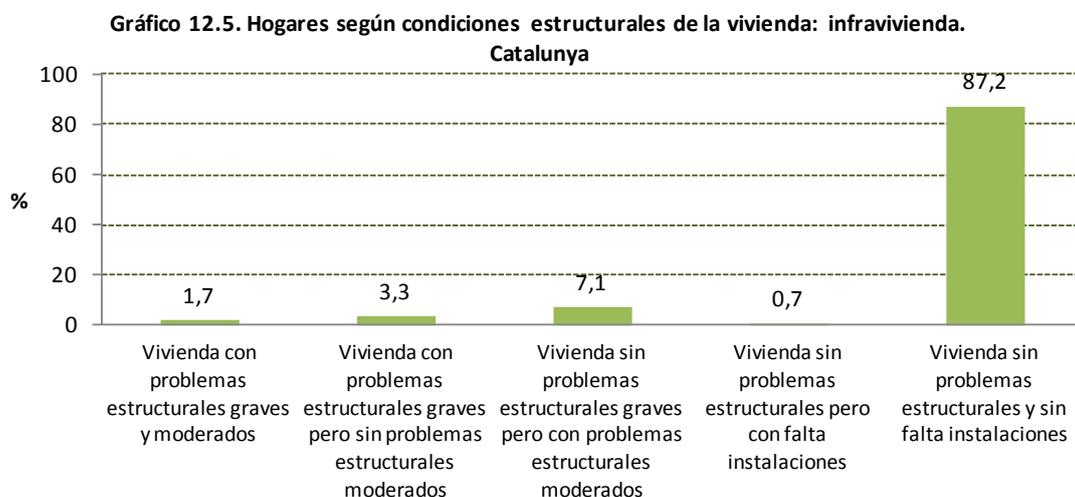
Nota a) Al considerar estos indicadores parciales hemos tratado de ser osados a la hora de construir un indicador de infravivienda. Así, los indicadores de falta de luz solar, frío por mal aislamiento y falta de ventilación suponen un paso adelante para ser exigentes con las condiciones mínimas que deben cumplir las viviendas en una sociedad desarrollada como la catalana. Sin embargo, hay que decir que una consulta de las normativas sobre construcción y habitabilidad de las viviendas nos informa sobre la necesidad de que las nuevas viviendas, sobre todo, pero también las antiguas, cumplan estos requisitos elementales para obtener la cédula de habitabilidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Panel de Familias e Infancia* 2006, CIIMU.

La combinación de estos elementos nos da la posibilidad de crear un indicador complejo en el que los problemas estructurales son considerados más graves que los problemas derivados de la carencia de instalaciones. Así, las situaciones más graves son aquellas en las que las viviendas tienen algún problema estructural grave (grietas en las paredes, aluminosis, carcinoma) y moderado (carece luz, humedades, frío por mal aislamiento, carencia de ventilación). Las situaciones moderadas de infravivienda estarían representadas por aquellas viviendas con problemas estructurales moderados o simplemente con carencias en alguna de las instalaciones (agua corriente, wáter, baño o ducha, o conexión al alcantarillado). Finalmente, estarían las viviendas que no tienen ningún tipo de problemática.

Según esta conformación de la dimensión de la habitabilidad de los hogares con adolescentes, vemos que más de una décima parte de estos hogares presentan problemas básicos de estructura. Un 12,8% de las viviendas podrían ser calificadas de infraviviendas debido a que no reúnen los requisitos mínimos para poder ser habitadas (gráfico 12.5). Presentan deficiencias graves o moderadas en cuanto a la estructura, o bien tienen carencias relevantes en las instalaciones consideradas básicas. Casi un 5% presenta situaciones de mayor exclusión, con la combinación de problemas estructurales graves y moderados o simplemente con problemas graves de estructura.

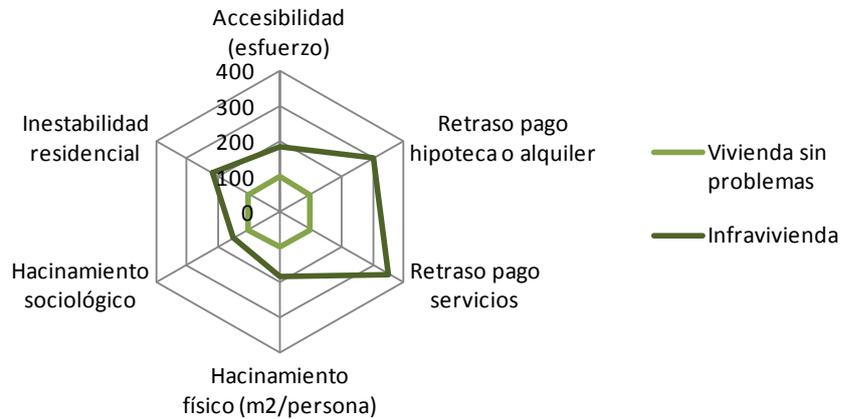
Por otro lado, casi un 8% de los hogares viven en infraviviendas moderadas, con problemas de estructura, o bien únicamente con carencia de instalaciones básicas.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Panel de Familias e Infancia 2006*, CIIMU.

La relación de la infravivienda con el resto de dimensiones e indicadores de la exclusión residencial es interesante de observar. Cómo pasa con los anteriores indicadores, la infravivienda está especialmente relacionada con los indicadores de tipo económico, y fundamentalmente con los indicadores de retrasos en los pagos (gráfico 12.6). Cómo ya hemos comentado anteriormente, el alquiler está relacionado con peores situaciones económicas de las familias y, también, con peores condiciones residenciales. En cuanto al retraso en el pago de los servicios, no es extraño encontrarnos con esta relación. Del mismo modo que pasaba con el hacinamiento, el deterioro de la economía familiar implica, en un primer paso, dejar de pagar los servicios mínimos. Después vienen los retrasos en el pago de la hipoteca o el alquiler. Las familias con las economías más precarias tienen una peor resolución de las necesidades residenciales, accediendo a la parte baja de las viviendas en el mercado residencial, además de tener más dificultades para mantenerlas. En conclusión, se puede decir que existe una relación positiva entre la infravivienda y el resto de indicadores. Por lo tanto, la infravivienda va acompañada de otros problemas residenciales en todas las dimensiones consideradas. No se trata de un problema aislado, como tampoco es un problema aislado el hacinamiento, así como las dificultades económicas relacionadas con la vivienda.

Gráfico 12.6. Relación entre la infravivienda y el resto de indicadores de exclusión residencial. Cataluña



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Panel de Familias e Infancia 2006*, CIIMU.

12.3.4. La vivienda bajo condiciones de inestabilidad

- El indicador de estabilidad residencial considera aquellos regímenes de tenencia que estén marcados por una posible y alta inestabilidad (alquiler con contrato a plazos, el alquiler sin contrato, el realquiler, y otros tipos de alquiler no definidos).
- El 8,6% del total de los hogares vive en condiciones de inestabilidad residencial.

Otro requisito que tienen que cumplir las viviendas para que sean consideradas como elementos integradores en nuestra sociedad tiene que ver con la posibilidad de disfrutarlas de forma estable. No hablamos en este punto, hoy por hoy, de la movilidad residencial como una dificultad añadida que pueda poner en peligro el cumplimiento de las funciones sociales de la vivienda. Más bien, se trata de considerar la posible pérdida del alojamiento por parte de las familias. Hay circunstancias bajo las cuales la vivienda puede estar sometida a la vulnerabilidad puesto que las familias no son capaces de mantenerla. En otros casos, nos encontramos directamente con la total pérdida de la vivienda, como es el caso de las personas sin techo. En otros, los procesos de vulnerabilidad pueden estar marcados por la ilegalidad de asentamientos irregulares en zonas en las que las viviendas y las autoconstrucciones no están permitidas.

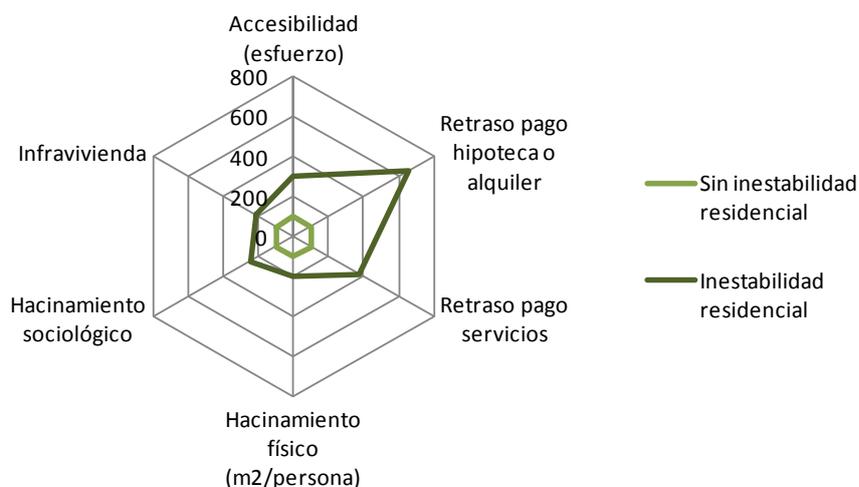
A partir del PFI, utilizamos como indicador de estabilidad residencial aquellos regímenes de tenencia que estén marcados por una posible y alta inestabilidad. Este indicador está construido a partir de algunas formas de alquiler y todas las formas de cesión. En concreto, al hablar del alquiler como forma inestable de tenencia lo hacemos considerando tres factores. En primer lugar, el alquiler constituye una de las formas de tenencia que más precariedad e inestabilidad implica, sobre todo algunas de sus posibles formas como el realquiler. De hecho, una parte importante de la población que recurre a esta forma de tenencia lo hace por motivos de inestabilidad, ya sea económica, del ciclo vital u otros. Además, las condiciones de las viviendas de alquiler en comparación con las viviendas en propiedad son peores. Finalmente, y

pensando en la segunda parte del capítulo, entendemos que algunas formas de alquiler tienen una relación importante con la inestabilidad residencial, factor relevante a la hora de hablar de rendimiento académico y desarrollo personal de los adolescentes. Por lo tanto, considerando estos aspectos hemos encontrado adecuado incluir el alquiler con contrato a plazos, el alquiler sin contrato, el realquiler, y otros tipos de alquiler no definidos. Se ha creído oportuno dejar fuera el alquiler con contrato indefinido puesto que se entiende como una fórmula de tenencia con un elevado grado de estabilidad.

La situación general de los hogares con adolescentes en 2006 no era muy diferente a la que presentaba la totalidad de hogares en otros años de la década. La propiedad seguía siendo el régimen de tenencia mayoritario, con un gran predominio. El alquiler, como régimen alternativo y propio de la incapacidad de los hogares para poder acceder a una vivienda en propiedad, era la segunda opción residencial. Según los criterios establecidos, los hogares que viven bajo la inestabilidad residencial son un 8,6% del total. Este porcentaje es muy elevado. Aun así tenemos que pensar en este indicador como un indicador específico de inestabilidad creado por los objetivos de este estudio. Es decir, nuestro interés no sólo radica en el hecho de describir la situación residencial de las familias con adolescentes, sino que también nos interesa analizar la posible relación entre las condiciones residenciales y el rendimiento educativo y el desarrollo personal.

En cuanto a su relación con el resto de indicadores de exclusión residencial, como ya habíamos visto en el resto de gráficos radiales, el vínculo más importante se establece con los retrasos en los pagos periódicos (gráfico 12.7). Es especialmente elevado este vínculo con el retraso en el pago del alquiler —no se considera aquí el pago de la hipoteca al no estar incluido en el cálculo del indicador de inestabilidad. Como ya hemos comentado anteriormente, el vínculo entre otras formas que no sean la propiedad, y las problemáticas residenciales, sobre todo las que tienen que ver con la economía de los hogares es muy importante. Los ingresos y los requisitos necesarios para formalizar las hipotecas —a pesar de encontrarnos en un momento en el que la concesión de hipotecas no topaba con muchos frenos (datos del 2006)— no son de fácil acceso para los hogares que cuentan con economías débiles. Por lo tanto, la relación entre economías con problemas y regímenes de tenencia alternativos a la propiedad se muestra positiva con los hogares con adolescentes. Por otro lado, el resto de indicadores tienen también una relación positiva con el problema de la inestabilidad. Hay una mayor presencia de las diferentes problemáticas cuando existe también inestabilidad residencial.

Gráfico 12.7. Relación entre la inestabilidad residencial y el resto de indicadores de exclusión residencial. Cataluña



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Panel de Familias e Infancia 2006*, CIIMU.

12.3.5. La exclusión residencial a partir de la relación entre las dimensiones de la vivienda y el índice de exclusión

- Casi el 42 % de los hogares tiene al menos una dimensión de exclusión, ya sea desde la accesibilidad, la adecuación, la habitabilidad o la estabilidad.
- Esto suponía una cantidad muy importante de población y de chicos y chicas que no tienen resueltas sus necesidades residenciales.
- La adecuación medida a través del hacinamiento es la principal problemática puesto que está presente en el casi 56% de los hogares con exclusión. La segunda dimensión con más incidencia es la accesibilidad económica (35% de los hogares con exclusión).

En este apartado presentamos de manera sintética mediante un índice de exclusión, la incidencia de las problemáticas residenciales sobre los hogares con adolescentes. Hasta ahora hemos visto brevemente cuáles son las condiciones residenciales según los indicadores, la relación entre ellos, y hemos hecho un análisis por separado de las dimensiones. El objetivo es ver las relaciones entre las diferentes dimensiones de la exclusión residencial, así como hacer una jerarquización de los problemas residenciales.

Según la realización de un índice sumatorio simple, en el que se puede ver la existencia de los problemas residenciales según si sufren una, dos, tres o cuatro dimensiones (accesibilidad, adecuación, habitabilidad o estabilidad), casi tres de cada cinco hogares (58%) no se ven afectadas por ningún tipo de exclusión residencial (tabla 12.4). Casi el 42 % de los hogares tienen al menos una dimensión de exclusión, ya sea desde la accesibilidad, la adecuación, la habitabilidad o la estabilidad. El 65% de los hogares en situación de exclusión residencial presenta problemas en una dimensión. El porcentaje de hogares en situación de exclusión que presentan problemas en dos dimensiones de exclusión es del 24%. También es importante el salto entre las que

tienen dos y tres, siendo de casi el 9%. Finalmente, los hogares más excluidos, aquellos que acumulan problemáticas en las cuatro dimensiones, son el 2%.

Tabla 12.4. Exclusión residencial según el nombre de dimensiones afectados (porcentajes). Cataluña

Número de dimensiones afectadas	Todos los hogares	Hogares excluidos
Sin problemas en ninguna dimensión	58,1	* %
Exclusión en una dimensión	27,4	65,2
Exclusión en dos dimensiones	10,0	24,0
Exclusión en tres dimensiones	3,7	8,8
Exclusión en cuatro dimensiones	0,8	2,0
	100	100

*Al ser hogares excluidos, dejan de estar considerados los hogares sin problemas en ninguna dimensión.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Panel de Familias e Infancia 2006, CIIMU.

Estos datos nos muestran unas cifras relevantes que tienen que ser contextualizadas. El año 2006 la exclusión residencial estaba presente en el 42% de los hogares con adolescentes. Esto suponía una cantidad muy importante de población y de chicos y chicas que no tienen resueltos sus necesidades residenciales. La construcción de viviendas, muy importante entonces, no suponía la receta idónea para resolver los problemas residenciales, cuando menos, de los hogares que estudiamos aquí. Por lo tanto, habría que tener en cuenta de cara a momentos de expansión residencial, hoy por hoy lejanos, el hecho que la construcción residencial no es la opción más adecuada de cara a la resolución de las necesidades residenciales y la eliminación progresiva de la exclusión en el ámbito de la vivienda. Políticas destinadas a la rehabilitación del parque residencial y, sobre todo la equiparación de los precios de las viviendas y de los salarios, supondrían elementos básicos de cara al logro de hacer una sociedad catalana más inclusiva en materia de vivienda.

¿Pero cuál es la estructura interna de la exclusión residencial de las familias con adolescentes? Hemos visto con detalle cuáles son las principales carencias, con los indicadores específicos. Pero dentro de la exclusión, y considerando sus dimensiones, ¿en qué grado se ven los hogares afectados por estos problemas? El factor más importante como elemento único de exclusión es el hacinamiento (adecuación), seguido de los problemas de accesibilidad económica, la infravivienda (habitabilidad), y por último, la estabilidad. Con más detalle, también podemos ver en función de esta operación selectiva, cuál es la dimensión que, de manera única o combinada con el resto de las dimensiones, es la que más presente está entre los hogares con adolescentes. Como podemos ver en la tabla 12.5, la adecuación medida a través del hacinamiento es la principal problemática puesto que está presente en el casi 56% de los hogares con exclusión. La segunda dimensión con más incidencia es la accesibilidad económica. Los problemas económicos de los hogares para hacer frente a los pagos que implica vivir en una vivienda son sufridos por el 35% de los hogares con exclusión. Finalmente, y con un grado de incidencia similar está la habitabilidad, medida mediante la infravivienda, y la estabilidad, con el indicador basado en los regímenes de tenencia más cercanos a esta condición.

Taula 12.5. Resumen de la incidencia de cada una de las dimensiones (por separado, en combinación con otras y en total) en la exclusión residencial de los hogares excluidos (porcentajes). Cataluña

Dimensión	Única dimensión	Con otra dimensión	Con otras dos dimensiones	Con otras tres dimensiones	Total incidencia
Accesibilidad	13,5	12,9	6,9	1,9	35,2
Adecuación	30,1	16,7	7,1	2,0	55,9
Habitabilidad	12,1	9,4	5,6	2,0	29,1
Estabilidad	9,6	8,9	6,8	2,0	27,3

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Panel de Familias e Infancia 2006, CIIMU.

12.3.6. El perfil de los hogares con exclusión

- Los perfiles más relacionados con los problemas residenciales de las familias con hijos e hijas adolescentes son: el origen inmigrante de las familias procedentes de países con un PIB medio o bajo, el hecho de estar en un hogar pobre y un número elevado de miembros en la vivienda.
- En el caso de la población de origen inmigrante, el mecanismo que hay detrás de la exclusión residencial es la precariedad en el acceso a la vivienda. La carencia de poder adquisitivo supone acceder a las viviendas más baratas del mercado residencial, que suelen ser las que peores condiciones presentan.
- La precariedad económica tiene implicaciones tanto desde el punto de vista del acceso a la vivienda como desde la perspectiva de la reproducción de las problemáticas de habitabilidad (no tener suficiente dinero para rehabilitar el piso y hacer pequeños arreglos).
- En cuanto a los hogares de familias numerosas, la exclusión se explica a partir de la presencia en la vivienda de un número elevado de miembros que por medio de la solidaridad familiar miran de resolver sus necesidades residenciales.

Vista la estructura interna de la exclusión residencial, consideramos adecuada profundizar en esta cuestión para tratar de ver el perfil de la exclusión en la vivienda. Determinar cuáles son las características que nos podrían informar sobre los perfiles de los hogares con exclusión residencial es el objetivo de este apartado. Unos de los factores de los cuales dependen las condiciones residenciales son las características socioeconómicas de los hogares. Hay una serie de características que pueden ser agrupadas bajo esta denominación. Algunas de estas son: el tipo de hogares según la composición familiar, el número de personas en el hogar, la capacidad económica de los hogares y la procedencia de los padres. Estas variables, consideradas como definidoras de los tipos de hogares, tienen una relación muy importante con el hecho de vivir bajo condiciones de exclusión. Además, son variables que se han mostrado relevantes en el estudio de la exclusión residencial.

Los perfiles más relacionados con los problemas residenciales de las familias con hijos e hijas adolescentes son: el origen inmigrante de las familias procedentes de países con un PIB medio o bajo, el hecho de estar un hogar pobre y un número elevado de miembros en la vivienda.³² Estos suponen elementos a tener en cuenta a la hora de

³² Se consideran países con nivel bajo y medio de PIB aquellos que su PIB/PPA (producto interior bruto-paridad de poder adquisitivo) es inferior a 16.500\$.

considerar las políticas de actuación por parte de las administraciones públicas. En el caso de la población de origen inmigrante, el mecanismo que hay detrás de la exclusión residencial es la precariedad en el acceso a la vivienda. La carencia de poder adquisitivo supone acceder a las viviendas más baratas del mercado residencial, que suelen ser las que peores condiciones presentan. Por otro lado, vivir en un hogar pobre está claramente relacionado con vivir en condiciones de exclusión residencial. Un mercado residencial fuertemente excluyente, con una precaria presencia de la vivienda pública, impide romper esta relación. Pero la relación no sólo se tiene que ver en este caso vinculada al acceso al mercado residencial. Los problemas residenciales pueden ser una consecuencia de la carencia de mantenimiento de la vivienda. La precariedad económica puede implicar no poder mantener estructuralmente una vivienda mediante las reformas que hagan falta para solucionar problemas de grietas y humedades, entre otros, que ya pueden estar presentes en el momento de adquirir la vivienda o aparecer posteriormente. Por lo tanto, la precariedad económica tiene implicaciones tanto desde el punto de vista del acceso a la vivienda como desde la perspectiva de la reproducción de las problemáticas de habitabilidad.

En cuanto a los hogares de familias numerosas, la exclusión se explica a partir de la presencia a la vivienda de un número elevado de miembros que por medio de la solidaridad familiar miran de resolver sus necesidades residenciales. Por lo tanto, también nos encontramos en este punto con el condicionante económico. Por otro lado, el caso de la monoparentalidad también se tiene que mencionar. La relación entre monoparentalidad y exclusión se ha estudiado en otras dimensiones, sobre todo la económica y su relación con la pobreza. En nuestro caso, y por el estrecho vínculo entre el nivel económico de las familias y la vivienda en un sistema residencial marcado por los designios del mercado, la relación entre monoparentalidad y exclusión residencial es presente. La situación económica de las familias monoparentales se ve malograda una vez se enfrenta a un proceso de separación o divorcio. El nivel económico logrado por la pareja disminuye considerablemente a raíz de la ruptura. Por último, detrás de los perfiles de la exclusión residencial suelen estar los problemas económicos, varios, que impiden que las familias puedan satisfacer sus necesidades, cualesquier que estas sean.

12.4. La exclusión residencial y el desarrollo de los y las adolescentes

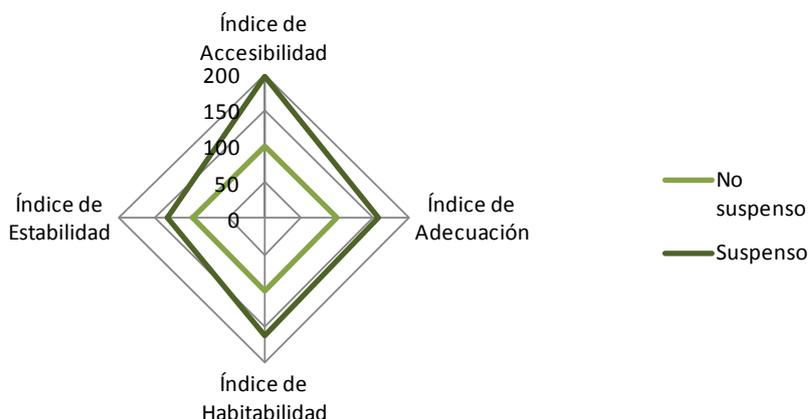
- El problema de la exclusión residencial afecta el rendimiento académico de los jóvenes. Hay una mayor presencia de suspenso entre los chicos y chicas de familias con problemas de exclusión.
- La acumulación de las problemáticas económicas y residenciales tiene una fuerte incidencia sobre el rendimiento académico de los adolescentes. El aumento de la proporción de suspensos entre los chicos y las chicas de las familias no pobres es de más de tres puntos porcentuales (del 5,6% al 8,9%) cuando se pasa a tener una situación de exclusión también en la vivienda; este incremento prácticamente se dobla para los chicos y las chicas en situación de pobreza (pasan del 13,1% al 19,1% los adolescentes con nota mediana suspenso).

- Hay una mayor presencia de depresiones, ansiedad u otros problemas mentales entre los chicos y chicas que viven bajo la exclusión residencial. Además, la probabilidad de sufrir estos problemas es mucho más elevada entre aquellos que forman parte de familias pobres.
- La pobreza supone un factor añadido cuando también hay problemas residenciales.

En este apartado queremos hacer una breve aproximación a la vinculación entre las problemáticas residenciales y el desarrollo personal y educativo de los adolescentes. El objetivo es encontrar una posible relación entre la exclusión en materia de vivienda y determinados problemas que pueden tener los chicos y chicas en su proceso de crecimiento en una etapa tan importante en la vida como son las primeras fases de la adolescencia. En nuestro caso, para hacer una aproximación al estudio del impacto de las condiciones residenciales en el desarrollo de los adolescentes, hemos considerado trabajar con variables relativas al rendimiento académico y a la existencia o no de problemas de salud. En cuanto a las condiciones de salud de los chicos y chicas, hemos centrado el análisis en los problemas de salud mental. Y en cuanto al rendimiento académico, hemos escogido como variable representativa la obtención de un suspenso de nota media en la última evaluación. Por otro lado, los problemas relacionados con la salud mental de los chicos y chicas hemos decidido representarlos con la variable sobre haber sufrido episodios diagnosticados de depresión, ansiedad u otros trastornos mentales en el momento de hacer la encuesta o en alguno otro momento anterior.

La relación de los dos elementos de análisis del desarrollo personal de los adolescentes con los problemas residenciales queda patente con los siguientes gráficos. En primer lugar, la relación del rendimiento académico negativo es positiva con todos los índices de exclusión (gráfico 12.8). Destaca por encima del resto la vinculación con los problemas económicos y de habitabilidad. En este sentido, habría que destacar el desmarque que se produce respecto el modelo general de la exclusión. Recordando la estructura interna de la exclusión residencial, podíamos ver como los problemas de adecuación (hacinamiento) eran los más sufridos por las familias aquí estudiadas, seguidos de los problemas de accesibilidad y habitabilidad. A pesar de ser importantes los problemas de espacio para los jóvenes, parece no serlo tanto como los problemas económicos de sus familias.

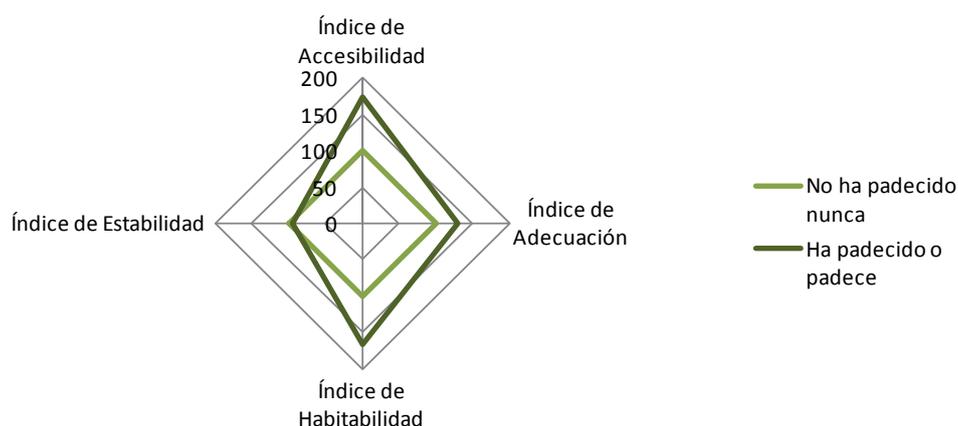
Gráfico 12.8. Relación entre las dimensiones de la exclusión residencial y el rendimiento académico negativo (suspenso como nota media en la última evaluación). Cataluña



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Panel de Familias e Infancia 2006*, CIIMU.

En cuanto a la relación entre los problemas de salud mental y la vivienda donde viven los adolescentes, parece también estar presente, destacando (como pasaba en la relación entre exclusión residencial y rendimiento académico) el vínculo entre el problemas de accesibilidad y habitabilidad por encima del resto (gráfico 12.9). Aun así, hay que destacar la inexistencia de relación significativa entre los problemas de inestabilidad en la vivienda y la salud mental de los chicos y chicas. Como podemos ver, el sufrimiento o no de problemas de salud mental no varía entre los adolescentes que sufren exclusión residencial. Habría que hablar de una menor presencia de problemas de salud mental entre los “excluidos” por motivos de inestabilidad. Es decir, una posible excesiva movilidad residencial no afectaría, en principio, la salud mental de los chicos y chicas, medida desde la perspectiva que se hace aquí. Sin embargo, sí habría que tener en cuenta los problemas económicos de las familias, la existencia de problemas de habitabilidad y la falta de espacio para vivir.

Gráfico 12.9. Relación entre las dimensiones de la exclusión residencial y padecer problemas de salud mental (depresión, ansiedad u otros). Cataluña

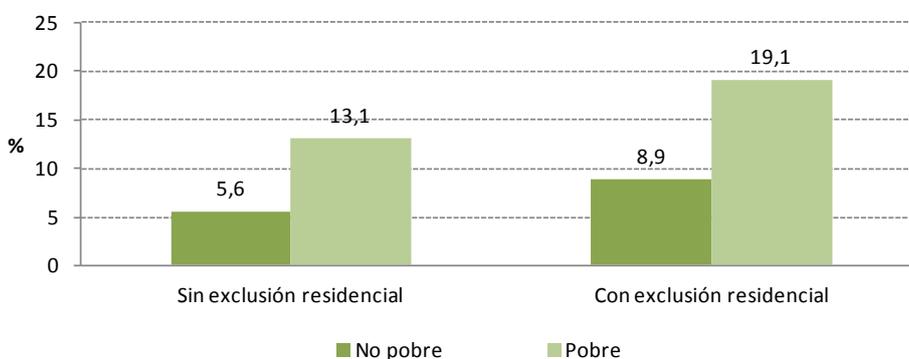


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Panel de Familias e Infancia 2006*,

Los problemas económicos de las familias suponen unos condicionantes básicos en la relación entre los problemas de desarrollo de los chicos y chicas y las condiciones residenciales bajo las cuales viven. Es entre los grupos de ingresos más bajos donde

puede haber una mayor incidencia. Como se puede ver en el gráfico 12.10 la incidencia de la exclusión residencial en el rendimiento académico es clara. El problema de la exclusión residencial afecta el rendimiento académico de los jóvenes. Hay una mayor presencia de suspensos entre los chicos y chicas de familias con problemas de exclusión. Este problema se agrava cuando las familias también tienen problemas económicos. El aumento de la proporción de suspensos entre los chicos y chicas de las familias no pobres es de más de 3 puntos porcentuales cuando se pasa de tener una situación de exclusión también en la vivienda; este incremento prácticamente se dobla en los pobres cuando hablamos del cambio de una situación de integración en el ámbito residencial a otra en la que existen problemas que dificultan la satisfacción de las necesidades en materia de vivienda.

Gráfico 12.10. Adolescentes con una nota media de suspenso en la última evaluación según si padecen exclusión residencial y exclusión económica (pobreza). Cataluña

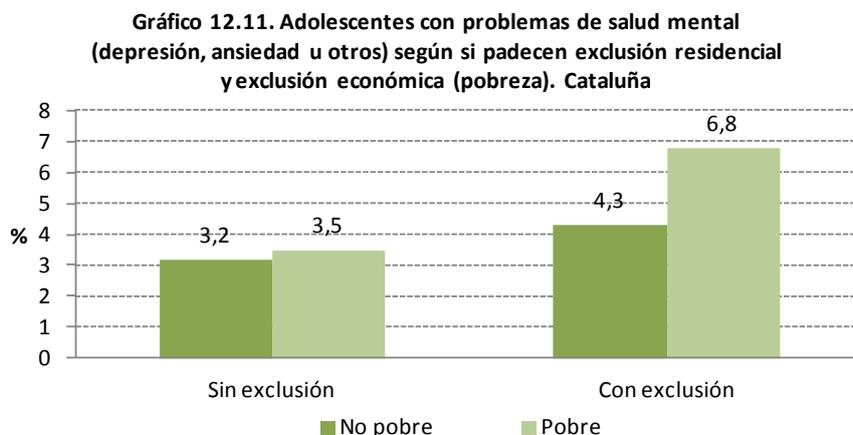


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Panel de Familias e Infancia 2006*, CIIMU.

Por lo tanto, parece que la acumulación de las problemáticas económicas y residenciales tiene una fuerte incidencia sobre el rendimiento académico de los adolescentes. Es por eso que los chicos y chicas con estas problemáticas tendrían que ser el centro de atención cuando se busca conseguir una mejora del rendimiento académico. Se debe tener en cuenta que las mejoras en el ámbito residencial pueden contribuir en la mejora. Es por este motivo, además de otros, que la inclusión social mediante la vivienda puede reportar mejoras académicas entre los adolescentes, sobre todo en los chicos y chicas de familias con economías precarias.

La relación entre los problemas de salud mental que han sufrido o sufren los adolescentes con los problemas residenciales es clara. Hay una mayor presencia de depresiones, ansiedad u otros problemas mentales entre los chicos y chicas que viven bajo la exclusión residencial. Además, la probabilidad de sufrir es mucho más elevada entre aquellos que forman parte de familias pobres. Mientras que las diferencias entre los chicos y chicas sin exclusión residencial casi no se aprecian al hablar de pobreza, en el caso de los excluidos residenciales la pobreza económica sí que hay cierta discriminación (gráfico 12.11). Los adolescentes tienen mayor probabilidad de sufrir enfermedades mentales si están excluidos residencialmente, y todavía más si son pobres. A diferencia de lo que pasaba con el rendimiento académico, con los problemas de salud mental no hay diferencias entre estar excluido económicamente cuando no hay problemáticas residenciales. La probabilidad no varía entre ser pobre o no serlo en familias que tienen cubiertas sus necesidades residenciales. En cambio, en

el caso del rendimiento académico sí que hay una incidencia clara de la pobreza entre los excluidos en materia de vivienda.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Panel de Familias e Infancia 2006*, CIIMU.

En conclusión, la pobreza supone un factor añadido cuando también hay problemas residenciales. Esto no pasa, en cambio, cuando no hay problemas residenciales. Por lo tanto, la vivienda pasa a un primer plano en materia de salud mental cuando nos encontramos con economías precarias. La precariedad económica y la exclusión residencial son factores que, en conjunto, hacen aumentar entre los adolescentes la probabilidad de sufrir determinadas enfermedades de salud mental. Es por eso que la inclusión residencial se tiene que entender como elemento favorecedor de la salud mental de los jóvenes.

12.5. Conclusiones y recomendaciones

Hemos visto a lo largo del capítulo como había dos realidades paralelas que coexistían durante el año 2006. Por un lado, había un mercado residencial y un sector de la construcción que funcionaban a pleno rendimiento. Por otra, en cambio, las familias con adolescentes, tenían problemas para resolver sus necesidades residenciales. Esto pasaba, con diferentes grados de intensidad, en cada una de las cuatro dimensiones desde las cuales se puede medir la exclusión residencial.

Los problemas residenciales vistos desde la perspectiva de las dificultades para poder acceder a la vivienda, y para poder mantenerla una vez se ha conseguido comprarla o alquilarla (como vías principales), suponen uno de los elementos esenciales de exclusión de las familias con adolescentes. A pesar de encontrarnos en un momento en el que la oferta residencial era muy elevada, no pasaba lo mismo con la oferta de vivienda accesible. Y, por otro lado, la oferta de vivienda de protección pública se mostraba escasa para cubrir sectores de la población catalana sin posibilidades reales de acceder al mercado. Hay que resaltar que esta problemática actuaría de eje transversal que condiciona en gran parte la exclusión en las otras dimensiones. Es por eso que una parte importante de las actuaciones contra la exclusión residencial se tendrían que focalizar hacia la mejora de la accesibilidad.

Las políticas públicas destinadas a mejorar la accesibilidad, como son la renta de emancipación, de tipo estatal, han sido una buena medida que ha permitido el

acceso a la vivienda a muchos jóvenes que no podían hacer frente al pago de los alquileres. Sin embargo, el reto es conseguir que la población no tenga que destinar una parte demasiado elevada de sus ingresos al pago de la vivienda. Y cómo se vio durante el periodo de bonanza, esto no se consigue sólo dando las riendas al mercado. La administración se tiene que poner al frente de la vivienda con políticas públicas no cíclicas y que también tenga un peso importante durante los periodos de apogeo económico.

Un segundo problema que afectaba más gravemente a las familias, era el hacinamiento. **Muchos de sus viviendas no se adecuaban a las necesidades de espacio que requerían.** El hacinamiento, visto desde la dimensión física, sobre todo, y la sociológica era el principal problema residencial de las familias adolescentes. **Cerca de una cuarta parte de las familias sufría el hacinamiento, en cualquiera de las dos formas aquí tratadas.** Sin duda, es un problema muy importante que adquiere un mayor grado de gravedad teniendo en cuenta el “buen contexto” del año 2006. La conclusión al respecto es la misma. Un número demasiado elevado de familias y jóvenes con las necesidades de espacio en la vivienda insatisfechas. Incluso se podría hablar de unas proporciones alarmantes, que tendrían que ser tomadas en cuenta por las administraciones públicas en la actualidad y ante futuros momentos de crecimiento económicos.

El tercer problema en importancia está representado por las malas condiciones estructurales de las viviendas. **La posibilidad de vivir en condiciones de infravivienda afecta una proporción considerable de familias y adolescentes, y está condicionada por el hecho de tener unos buenos ingresos.** El hecho de vivir en una infravivienda tiene que ver con el acceso a los peores elementos del parque residencial, y también a la imposibilidad de poder hacer frente a posibles gastos de mejora de las condiciones estructurales de la vivienda, como son las que pueden afectar a la aparición de grietas o humedades. Las familias sin ingresos tampoco pueden hacer el cambio residencial que las permitiría mejorar las condiciones de las viviendas donde viven.

El cuarto problema en importancia es el que tiene que ver con las formas de regímenes de tenencia que implican inestabilidad. Las formas de tenencia que se encuentran fuera de la propiedad de la vivienda suponen, como hemos explicado en el apartado correspondiente, una cierta inestabilidad para las familias que viven. **La búsqueda de mejores condiciones residenciales basadas, no sólo en un sentido de estabilidad y en una cultura de la propiedad muy arraigada a todo el estado español, sino también en unas condiciones residenciales reales mejores en comparación con las viviendas en propiedad, hace que muchas familias entiendan el vivir bajo regímenes diferentes a la propiedad como una solución temporal.** La exclusión vista bajo esta perspectiva afectaba una proporción de familias que se ajustaban prácticamente a las cifras generales de viviendas en régimen de alquiler contempladas en los registros generales.

Las administraciones públicas tienen como función principal lograr un mayor equilibrio entre los dos principales regímenes de tenencia: la propiedad y el alquiler. Este equilibrio permitirá conseguir la mejora de la imagen pública que tiene el alquiler, así como mejorar sus características. **Vivir en régimen de propiedad tiene que dejar de estar incentivado y se tiene que priorizar el alquiler.** Anteriores medidas tomadas por el gobierno del Estado han sido dirigidas en esta dirección, con la eliminación de la

desgravación por compra de la vivienda, sólo mantenida para las rentas inferiores a 24.107 euros anuales. A las administraciones autonómicas y locales se les corresponde, por su parte, **priorizar la construcción de viviendas de protección oficial en régimen de alquiler**. El beneficio que se obtiene por esta vía es la disponibilidad de un parque residencial más diverso, con la consecución final de una sociedad más integrada en materia de vivienda y, también, en general.

La relación entre todas las dimensiones de la exclusión residencial es un hecho que se ha demostrado en toda la exposición. Y hemos podido ver como cada una de las dimensiones también implicaba su relación con una, dos o las otras tres dimensiones. Por lo tanto, este es un elemento de vital importancia para actuar sobre la exclusión residencial. **Es posible que la actuación sobre alguna de las dimensiones no implique la solución de los problemas residenciales, y que sean necesarias actuaciones complejas, vistas desde la perspectiva integral, para resolver las necesidades residenciales de muchas familias**. Aun así, el problema económico, a pesar de no ser lo más importante en número, sí que constituye y tiene que ser considerado la base de las problemáticas residenciales. Se podría decir que **a partir de la precarización de la economía familiar se puede llegar a vivir bajo condiciones de exclusión residencial**. A esta conclusión se puede llegar a partir del perfil de la exclusión residencial de las familias con adolescentes. **La pobreza es un elemento común entre los que viven bajo condiciones de exclusión a la vivienda**. Relacionado con esta característica, **el origen inmigrante de las familias procedentes de países pobres, así como las familias monoparentales son denominadores comunes que caracterizan los hogares excluidos**. Por lo tanto, **la acción de las políticas comentadas anteriormente, tienen que estar dirigidas con una atención prioritaria hacia las familias de este tipo**.

Finalmente, la vivienda y la exclusión de sus funciones sociales no sólo repercuten en los adultos, sino que tienen consecuencias relevantes entre los jóvenes. En esta dirección hemos mirado de aportar ideas sobre la incidencia de la exclusión residencial en los adolescentes a partir de un análisis exploratorio. A tenor de los resultados obtenidos creemos que la exclusión residencial adquiere una nueva dimensión hasta ahora no explorada (al menos ni en Cataluña ni en España en profundidad). Y es que, como se ha visto, **la exclusión afecta el desarrollo personal y educativo de los adolescentes. Los adolescentes que viven bajo condiciones de exclusión residencial tienen un rendimiento académico más bajo, así como también tienen mayores probabilidades de sufrir enfermedades mentales como depresiones o ansiedad**. Y esta relación es más evidente en situaciones de pobreza familiar. Es por este motivo que la exclusión tiene que ser combatida no sólo por sus efectos nocivos sobre los adultos, sino también por las consecuencias negativas que tiene sobre los hijos e hijas. **La exclusión residencial puede provocar o reproducir un bajo rendimiento académico que contribuya a una precaria inserción educativa y, con posterioridad, a una precaria inserción laboral**. Por otro lado, los trastornos mentales previamente mencionados pueden estar provocados o reproducidos por la exclusión en el ámbito de la vivienda. Todo esto supone un nuevo frente y un nuevo motivo de lucha para las administraciones públicas.

12.6. Referencias bibliográficas

- Borrell, J, C. Costas, y E. Enríquez (2007). "Preus, rendes i accessibilitat a l'habitatge a Barcelona: una anàlisi per grups socials i zones estadístiques". A Oller, G. (coord.), *El llibre blanc de l'habitatge a Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona/Institut Municipal d'Urbanisme.
- Colectivo IOE (2005). *Inmigración y vivienda en España*. Madrid: Documentos del Observatorio Permanente de la Inmigración del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Cortés, L., P. Plaza, y C. Fernández (2003). "Vivienda y Exclusión Social". A Aguilar, M., M. Laparra, y B. Pérez (coord.), *Investigaciones de bases para la elaboración del Plan de Lucha contra la Exclusión Social en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid-Consejería de Servicios Sociales y Universidad Pública de Navarra.
- Cortés, L. et al. (2008). "La exclusión residencial en España". A Renes, V. (coord.), *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008*. Madrid: Fundación FOESSA.
- Generalitat de Catalunya (2009). *Decret 55/2009, de 7 d'abril, sobre condicions d'habitabilitat dels habitatges y la cèdula d'habitabilitat*. Departament de Medi Ambient i Habitatge.
- IERMB (2009). *Pobresa i exclusió social a la província de Barcelona*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Leal, J. y Cortés, L. (1998). *La dimensión de la ciudad*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Mullor Gómez, L. (2007). *Estudio sobre los diferentes indicadores de accesibilidad a la vivienda*. Madrid: Ministerio de Vivienda.
- Subirats (dir.) (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Madrid: Fundación BBVA.

13. Conclusiones: repensando las políticas familiares

Sintetizar trabajos tan variados y complejos como los que hemos presentado en esta monografía no es fácil. Lo que tienen todos los capítulos en común es el propósito de acercarse a diferentes dimensiones del bienestar y condiciones de vida de la infancia con una herramienta de análisis cuantitativo singular, el Panel de Familias e Infancia. El análisis empírico y los apartados de conclusiones y recomendaciones de cada capítulo apuntan en varias direcciones que pueden orientar la investigación futura sobre las temáticas abordadas, así como el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas. El objeto de estas conclusiones no es volver a evidenciar los avances en el conocimiento que logra la investigación con un instrumento como el Panel, sino reclamar a partir de la evidencia obtenida el protagonismo de ciertos procesos e instituciones sociales que configuran de forma decisiva el bienestar y las condiciones de vida de los adolescentes catalanes, y que nos dibujan ámbitos donde hay que incidir desde la acción social, privada y pública. En el magma de experiencias analizadas emergen con trazo firme dinámicas y configuraciones sociales que condicionan como se conforma la vida de los niños y adolescentes, exponiéndolos a riesgos pero también a oportunidades de desarrollo.

Lo primero que hay que mencionar es que las formas de vivir la adolescencia no se distribuyen de forma aleatoria en la sociedad. La edad y el sexo son factores que configuran poderosamente la vida de los adolescentes. La adolescencia no es un compartimento estanco donde van a parar los individuos expulsados de la niñez a la espera de ser admitidos en la vida adulta. Las identidades de los adolescentes son el resultado de la acumulación de experiencias en etapas previas, y evolucionan rápidamente, recreándose continuamente. Hasta cierto punto, no se pueden describir las diferentes adolescencias como diferentes formas de ser, sino de cambiar. Esta constatación —hecha en varios capítulos— legitima la necesidad de profundizar la investigación sobre estas etapas de la vida mediante el análisis longitudinal. También reclama nuevas aproximaciones de políticas públicas e intervención social. Hay que favorecer la integración longitudinal de los servicios de atención y acompañamiento a la infancia vulnerable en *cadena de responsabilidades* que permitan hacer un seguimiento de los niños y adolescentes a lo largo de su desarrollo, especialmente en etapas y episodios cruciales en su crecimiento (como por ejemplo procesos de transición educativa, situaciones de ruptura familiar, etc.). La integración longitudinal del trabajo de intervención supone no sólo establecer vínculos entre profesionales de diferentes disciplinas o áreas de actuación (transversalidad) sino también articular intervenciones que contemplen integralmente el desarrollo del niño.

El sexo es el segundo grande factor de configuración de la forma de ser adolescente. Chicos y chicas continúan poblando mundos diferentes en los diversos ámbitos en que se construye la adolescencia. En el curso de este trabajo hemos constatado brechas importantes en las pautas de relación intergeneracional, sus orientaciones y expectativas académicas, su percepción del cuerpo, la expresión de malestares, o la proclividad a incurrir en conductas de riesgo. En este dibujo de la adolescencia no se puede hablar de ganadores y perdedoras, ni de ganadoras y perdedores. En algunos espacios ser mujer continúa siendo un hándicap. Por ejemplo, las chicas muestran prevalencias significativamente más altas en la expresión de malestares. Aun así, algunos de los mayores problemas de la adolescencia tienen en los chicos sus grandes protagonistas. En particular, los chicos tienden a presentar peores resultados educativos y una probabilidad más elevada de incurrir en la mayoría de comportamientos de riesgo. Las evidencias presentadas en este libro invitan a profundizar en las raíces sociales de estas diferencias, así como a elaborar políticas e intervenciones sociales que no ignoren la importancia crucial del género como conformador de actitudes y prácticas en esta etapa de la vida de las personas.

Un segundo aspecto que hay que enfatizar para entender cómo se vive la adolescencia es la influencia de los entornos socioeconómicos. En el libro se ha podido constatar el peso específico que adquieren variables socioeconómicas en el hogar, en los centros educativos y en los barrios y comunidades locales para explicar diferentes fenómenos. Las situaciones de desventaja social exponen a niños y adolescentes a experiencias de adversidad que inciden negativamente en su desarrollo. Como hemos tenido ocasión de comprobar, el fracaso escolar, muchas formas de malestar y conductas de riesgo, se producen de forma más habitual en hogares con bajos niveles de renta, en escuelas que presentan composiciones sociales con predominio de grupos sociales desfavorecidos, o en barrios degradados o inmersos en procesos de desestructuración social. Es por eso importante recordar que una de las finalidades principales de la acción pública es actuar como mecanismo de compensación de la adversidad. Desde este planteamiento, las iniciativas encaminadas a corregir los efectos de las situaciones de desventaja a la infancia y la adolescencia no son sólo decisivas para asegurar la equidad, sino más eficaces que otras iniciativas reparadoras para fortalecer la cohesión social e, incluso, promover la incorporación de nuestras economías a las nuevas dinámicas de competición global. Invertir en niños que se encuentran en situaciones de adversidad es procurar oportunidades de integración social en el momento del ciclo vital donde estas oportunidades pueden ser mejor aprovechadas. La investigación internacional ha acreditado de forma incontestable que las intervenciones durante la infancia contribuyen decisivamente a prevenir problemas sociales que se manifiestan en la vida adulta en múltiples campos. Cómo se vive la infancia o la adolescencia condiciona los procesos de transición a la vida adulta, las carreras laborales, la salud durante la vida adulta, y las dinámicas de integración social. Los individuos adultos que han crecido en situaciones de adversidad tienen, por

término medio, menos años de escolarización y un nivel de ingresos más bajo (como consecuencia de esto, sus aportaciones económicas a los sistemas de financiación de las políticas públicas es también más baja). Están, además, más expuestos a patologías físicas (como la obesidad) y psicológicas (como la depresión), y tienen una probabilidad más elevada de haber experimentado problemas de paro o de haberse visto inmersos en líos con el sistema penal. Las inversiones en infancia son, por lo tanto, inversiones que producen regresos no sólo a corto plazo (en forma de bienestar infantil individual), sino que resultan especialmente rentables a largo plazo, tanto a nivel individual como social. Las sociedades que invierten en infancia, y lo hacen particularmente en los niños más vulnerables, crean bases más sólidas para su futuro social y económico: previenen situaciones de fractura social (la gestión de las cuales puede ser compleja y costosa), y aprovechan óptimamente el talento de todo el mundo, incorporando todo su capital humano potencial en las economías del conocimiento.

En tercer lugar, el análisis realizado ha resaltado la importancia de las relaciones interpersonales que los y las adolescentes mantienen con otros adolescentes y con personas adultas. Los datos examinados en diferentes capítulos sugieren que las características del grupo de iguales, sus conductas y hábitos, y el tipo de presiones que ejercen son factores que pesan de forma determinante en la vida de los adolescentes. En el mundo de los iguales, los adolescentes experimentan formas de ser y de actuar, descubren lo que significa divertirse y cómo conseguirlo. A diferencia de lo que sucede en los espacios en que los adultos fijan las normas, en el grupo de iguales existe un margen amplio para la negociación y la exploración. Existen normas, recetas y modelos, pero no son rígidas, ni siquiera permanentes. La interacción en el círculo de iguales es un ejercicio incesante de creación y recreación de estas normas, impulsado por el uso del humor, la burla, la circulación de rumores, la construcción de relatos compartidos, rutinas de confrontación, etc. En el curso de estas actividades, los y las adolescentes experimentan a menudo estados de euforia y confianza, que reafirman sus convicciones, pero también situaciones de intimidación, vergüenza y ridículo, que los empujan a revisar sus presunciones y sus comportamientos.

Es en estos espacios donde algunos y algunas adolescentes llegan al convencimiento que para divertirse hay que arriesgar y contravenir normas y expectativas de las personas adultas, y otras piensan que la única forma de ser aceptados es mostrándose complacientes y sumisos con la corriente mayoritaria. Estos comportamientos pueden tensar relaciones (fundamentalmente con personas adultas, que rechazan la experimentación y preferirían que el adolescente continuara moviéndose en un entorno próximo y conocido, y bajo su tutela) y son responsables, no pocas veces, otros malestares psicológicos. Pero la alternativa a arriesgarse es todavía más terrible. El rechazo y la hostilidad del grupo de iguales, la incapacidad de estar a la altura, de mostrar una imagen apropiada de uno mismo ante los otros, que pueden provocar aislamiento, inseguridad y sentimientos de soledad. Es importante

que ante estas situaciones, las intervenciones promovidas desde instancias dirigidas y controladas por personas adultas (la familia o agentes comunitarios) no se limiten a situar a los jóvenes en una posición de subalteridad. Ayudar a los adolescentes a construirse positivamente en nuestra sociedad supone estar preparado para escucharlos y reconocer su condición de agentes activos, que forman parte de entramados sociales consolidados, que conforman su experiencia cotidiana y definen sus identidades. Conlleva, por lo tanto, reconocer las propias limitaciones, tanto de las funciones que nos corresponden a los adultos como educadores, como de la previsible eficacia de nuestras actuaciones.

Decía Jacques Lacan que un buen padre es siempre un padre frustrado. Lo es también cualquier buen educador. Los adolescentes no se pueden formatear con el objeto de reprogramarlos, como proponen a veces “técnicas” psicoeducativas extremas popularizadas en los medios de comunicación. Ni es legítimo aspirar a domesticarlos a través de atajos como la medicalización y psiquiatrización. Pero sí que los podemos ayudar a gestionar los cambios que se están produciendo en sus vidas, que vivan como positivo y como propio la adopción de nuevas maneras de pensar, nuevos proyectos y definiciones colectivas que contribuyen a alejarlos de comportamientos y estilos de vida que predisponen al fracaso educativo, el riesgo o el malestar psicológico. A la luz de la investigación realizada, y de un volumen considerable de literatura académica sobre estas cuestiones, entendemos que las intervenciones en esta etapa de la vida tienen que priorizar lógicas de seguimiento y acompañamiento social, evitando modelos verticalistas basados en el diagnóstico y el tratamiento individualizado. En estos procesos es importante que los mismos adolescentes tengan la oportunidad de participar en la definición, puesta en práctica y evaluación de estas intervenciones, con objeto de propiciar su corresponsabilización y evitar que las perciban como iniciativas “de adultos”, que persiguen tutelarlos y sobreprotegerlos. Los esfuerzos para promover hábitos productivos y saludables se han mostrado incapaces de vencer los celos y la desconfianza de los adolescentes cuando no los incluyen plenamente como agentes con voz, criterio y capacidad ejecutiva.

La relevancia de las relaciones interpersonales de los adolescentes queda también acreditada en este trabajo por la importancia indiscutible de las relaciones familiares. Es habitual considerar la adolescencia como una etapa en la que se abren brechas entre padres e hijos. En el curso de la adolescencia, la naturaleza de los vínculos que unen progenitores e hijos cambia, y se refuerza la bilateralidad. Los hijos continúan dependiendo económica y legalmente de los padres, pero empiezan a adquirir (y a reivindicar) un grado de autonomía mayor. A partir de los 16 años, la ley les confiere nuevos derechos (como el de trabajar), y les exige nuevas responsabilidades. Su participación en la esfera pública se intensifica. Salen solos, deciden autónomamente lo que gastan, algunos empiezan a trabajar y se procuran

recursos propios. En este contexto, padres y madres a menudo pugnan para mantener cierta capacidad de control e influencia sobre los hijos e hijas, en un proceso, en muchas ocasiones, no exento de tensiones. La libertad creciente de la que disfrutaban los y las adolescentes es vivida con bastante inquietud por muchos padres y madres, que temen que, hagan lo que hagan, no podrán impedir que sus hijos entren en contacto con realidades que entienden que pueden ser perniciosas para ellos.

A pesar de que estos procesos son a menudo fuente de angustia e, incluso, de conflicto intergeneracional, se tiene que decir a la luz de la evidencia examinada en este libro (y en trabajos anteriores que han realizado los investigadores del CIIMU) que la gran mayoría de adolescentes son permeables a la influencia de sus progenitores, y que esta influencia es, por norma general, muy positiva. Contrariamente a una idea demasiado extendida, que presenta unos niños y adolescentes que se relacionan poco con la madre y el padre porque están más interesados en pasar su tiempo ante varias pantallas —ordenador, videoconsola o televisión— o en compañía de su grupo de iguales, la investigación social hecha en Cataluña nos demuestra que la comunicación entre padres e hijos es hoy en día más fluida y democrática que nunca. Las líneas jerárquicas que presidían las relaciones intergeneracionales en el pasado han sido sustituidas por vínculos más horizontales, más fundamentados en el afecto y la confianza mutua.

La evidencia examinada en varios capítulos del libro pone de manifiesto que los estilos y prácticas educativas de madres y padres continúan siendo determinantes en el desarrollo individual y social de sus hijos. Los adolescentes salen beneficiados cuando los estilos de socialización que ponen en práctica sus progenitores incorporan un nivel elevado de comunicación con ellos, sin descuidar unas dosis adecuadas (pero no excesivas) de control. Hay una asociación positiva entre las actividades parentales de seguimiento y control y los rendimientos educativos; hay una relación entre estilos educativos demasiado permisivos y una mayor proclividad de los adolescentes a los comportamientos vandálicos y de riesgo; o hay una influencia beneficiosa de la implicación del padre o la madre no residente en el hogar. Hemos visto, además, que las diversas dinámicas relacionales dentro del hogar pueden amortiguar los efectos negativos otras influencias del entorno (del grupo de iguales, del barrio) sobre el adolescente. Las redes familiares y los vínculos de los niños y adolescentes con sus progenitores constituyen una forma de capital que estos atesoran. Este “capital social” interno de las familias se distribuye de forma desigual dentro de la población, generando así mismo oportunidades desiguales de progreso y de éxito para los niños y adolescentes.

Evidencias y reflexiones como estas nos sugieren la conveniencia de dedicar esfuerzos a detectar, favorecer y extender las buenas dinámicas intergeneracionales en el hogar. El objetivo tendría que ser fomentar relaciones intergeneracionales

productivas y saludables, tanto en el hogar como en espacios sociales construidos específicamente para favorecer el ejercicio de la parentalidad responsable, compensando, donde sea necesario, los déficits de capital social en algunos hogares. A pesar de que cada familia es un mundo que esencialmente se autogestiona, no tendríamos que seguir considerándolas como entidades herméticas que no requieren ayuda, apoyo y asesoramiento. Los programas de apoyo a la infancia y la adolescencia que se promueven en los países más avanzados en este terreno (Finlandia, Dinamarca, Países Bajos, etc.) colocan a las familias en el centro de sus actuaciones. Las líneas de actuación posible son diversas. Podríamos destacar tres:

En primer lugar, las políticas públicas pueden contribuir a crear condiciones que favorezcan que madres y padres compartan experiencias de aprendizaje y socialización con sus hijos, y dispongan tanto de espacios como tiempos para hacerlo. Por un lado, la acción pública (tanto por parte de las administraciones públicas como por parte de entidades del tercer sector) puede fomentar las relaciones intergeneracionales posibilitando experiencias compartidas a través de programas diseñados deliberadamente para facilitar la interacción y el desarrollo de intereses compartidos. Esto significa poner a disposición de las familias instalaciones, equipamientos y servicios de orientación, que fomenten el aprovechamiento óptimo de estas oportunidades de interacción. La mayoría de programas que desarrollan estas iniciativas promueven intervenciones desde edades tempranas del desarrollo infantil, para ayudar a las familias a descubrir “buenas prácticas” de interacción intergeneracional, que puedan configurar un marco de relaciones estables entre progenitores e hijos/as a lo largo de la niñez, y posteriormente en la adolescencia.

Por otro lado, las administraciones públicas tienen la capacidad de fomentar usos apropiados del tiempo a través de iniciativas de regulación pública. El compromiso parental resulta inviable cuando madres y padres están desbordados. La existencia de tiempo intergeneracional compartido no depende meramente de la duración de la jornada laboral, sino también de que los horarios de trabajo de los padres y madres sean previsibles y regulares, y que los tiempos compartidos puedan ser vividos verdaderamente como “tiempo familiar”, sin el factor distorsionador de las horas extra o del trabajo que los progenitores se llevan en casa. Cenar juntos u otros rituales familiares, como por ejemplo ver la televisión en el comedor o las actividades compartidas de fin de semana al aire libre, son nexos importantes de unión intergeneracional que tendrían que quedar blindados frente a las interferencias del mundo laboral. El punto de partida de las políticas de conciliación tendría que ser promover que padres e hijos dispongan de tiempos en los momentos en que lo necesitan (en la expresión inglesa, *having time at the right time*). Esto quiere decir extender nuevos derechos y prácticas laborales para favorecer la posibilidad que los trabajadores puedan reorganizar sus tiempos de trabajo en función de las necesidades de coordinación dentro de las familias.

En segundo lugar, una estrategia obvia para fortalecer el capital social “interno” de las familias que tiene beneficios inequívocos para el menor es reforzar la implicación de los progenitores menos implicados en el cuidado y seguimiento de los niños, normalmente los padres. Vivimos en un contexto donde la incorporación masiva de las mujeres al trabajo remunerado plantea nuevos retos de conciliación de la vida laboral y familiar. El camino de vuelta hacia un mundo donde muchas mujeres dedicaban todo su tiempo a las responsabilidades de cuidado y educación de los hijos, mientras los padres eran poco más que sustentadores económicos de la unidad familiar, ha quedado bloqueado, y cualquier aspiración a desbloquearlo (ni siquiera parcialmente) resulta improductiva, y posiblemente contraproducente por los menores. Por eso hay que hacer conocer las ventajas de la implicación masculina en estas responsabilidades, acreditadas por la investigación especializada (Marí-Klose et al. 2010). Las iniciativas legislativas se tienen que encaminar a favorecer la corresponsabilización de los padres desde el nacimiento del hijo, eliminando la fundamentación de derechos en supuestos sexistas sobre cuál es el progenitor más facultado para hacerse cargo del menor en diferentes etapas y transiciones vitales. Más allá de estas iniciativas, es importante complementar la extensión de los derechos y oportunidades de los hombres fomentando una cultura de corresponsabilización que refuerce su disposición a implicarse en la cura y educación de los hijos, así como la disposición de las empresas a permitirlos.

En tercer lugar, es importante promover políticas para amortiguar las consecuencias de la carencia de capital social en situaciones en que pueden aparecer déficits. El papel “compensador” de los servicios sociales y de acompañamiento a las familias puede ser decisivo en momentos críticos del desarrollo personal del niño, así como en procesos de transición familiar. La investigación internacional ha detectado varios episodios y etapas de vulnerabilidad a lo largo de las trayectorias infantiles, donde los déficits de capital social pueden tener efectos negativos importantes y duraderos. En respuesta a estas evidencias surgen también nuevas fórmulas de actuación pública (OECD 2007; Marí-Klose et al. 2010). En este sentido, una nueva generación de políticas plantea la necesidad de impulsar intervenciones públicas por, entre otros objetivos: 1) garantizar una adecuada estimulación cognitiva y otras capacidades esenciales para el éxito educativo en la primera infancia, favoreciendo el acceso de los colectivos de riesgo en guarderías y otros programas de apoyo, 2) promover el mantenimiento de vínculos entre el niño y el progenitor con el que no reside en situaciones de ruptura familiar (por ejemplo, a través de servicios de mediación), o 3) ofrecer a las familias recién llegadas información sobre los recursos disponibles en su entorno y oportunidades de integración en el entramado comunitario.

Las evidencias presentadas en este libro tendrían que servir para encarar con nuevas herramientas y perspectivas preocupaciones ciudadanas muy extendidas,

como los malestares en la adolescencia, el consumo de sustancias adictivas o el fracaso escolar. Para no alargar demasiado esta reflexión nos referiremos sólo a este último fenómeno. Son muy conocidas las altas tasas de abandono escolar prematuro que se producen año tras año en Cataluña, sin que aparentemente seamos capaces de encontrar las fórmulas para corregirlas. Dos contribuciones en este volumen se han centrado en los problemas educativos de los adolescentes catalanes, y otros se han referido a ellas. Ante las cifras de fracaso escolar, la reflexión sobre los resultados educativos ha sido a menudo centrada en algunos aspectos “escolares” (gasto educativo, organización de las escuelas, metodologías didácticas, etc.) que, de acuerdo con la investigación internacional, no resultan muy determinantes para favorecer que el grueso de nuestros niños y jóvenes aprendan más, obtengan mejores notas o prosigan sus estudios hasta etapas avanzadas (Hanushek 2003). La parte del león de la variabilidad en los resultados educativos tiene que ver con dimensiones, calidades y prácticas familiares vinculadas a disposición de diferentes recursos al hogar: económicos, educativos, culturales y sociales.

El Informe PISA de la OCDE (2010: 54-62) ha estimado que cuando controlamos estadísticamente el estatus socioeconómico del alumnado (es decir, si lo fijamos en un valor medio en los países participantes) las puntuaciones en pruebas PISA de lectura de los estudiantes de cada país son muy diferentes a las que aparecen publicadas habitualmente y que se utilizan abusivamente en comparaciones internacionales. Los estudiantes españoles pasarían de estar situados claramente por debajo de la media de la OCDE (con 481 puntos, 10 puntos por debajo) a rozar esta mediana (con 491). Con este ajuste, que estima puntuaciones en igualdad de condiciones socioeconómicas, los resultados medios de los estudiantes españoles superan, entre otros, los de los daneses, británicos, suecos, islandeses, los cuales obtienen puntuaciones no ajustadas muy superiores. Actualmente, es inimaginable plantearse lograr cifras de éxito escolar análogas en los países europeos punteros manteniendo tasas de pobreza infantil que nos sitúan en el furgón de cola del continente. En el contexto de restricciones presupuestarias que estamos viviendo es casi inconcebible que la acción pública esté en condiciones de contribuir a reducir sensiblemente las tasas de pobreza infantil insólitamente elevadas de nuestro país, que suponen un lastre considerable para el progreso educativo de segmentos económicamente vulnerables de la población escolar. También es difícil remontar posiciones cuando el nivel educativo de los progenitores catalanes continúa siendo inferior al de los progenitores de la mayoría de países donde los jóvenes obtienen los mejores resultados educativos. Los recursos educativos de los padres son un determinante de primer orden de los resultados educativos de sus hijos. Aun así, el margen de mejora del nivel educativo de los progenitores es, a corto plazo, escaso, y esto limita las perspectivas de progreso inmediato ligadas a este factor.

Pero hay, sin duda, bastante campo a recorrer para desarrollar políticas públicas para fortalecer el capital social de las familias, especialmente de aquellas que, en un contexto de creciente fluctuación de las reservas de este recurso, experimentan déficits más importantes. El objetivo es tanto reforzar vínculos intergeneracionales dentro de las familias, como fomentar formas de integración de estas en el entramado comunitario. Somos muy conscientes de que no es fácil modificar los estilos parentales responsables de algunas de estas desigualdades o dotar a las familias que no tienen el capital cultural que tiene que facultar a sus hijos para que tengan éxito en su trayectoria educativa. Aún así, en los últimos tiempos la sociedad catalana ha hecho pasos decisivos en la buena dirección. Hoy casi nadie pone en entredicho en nuestro país el valor social de la educación. Tener un hijo que saca malas notas o que no progresa adecuadamente en los estudios es un motivo de preocupación para la práctica totalidad de los padres, sin que haya muchas diferencias entre los diversos grupos socioeconómicos. A diferencia de lo que sucedía hace unas décadas, los datos indican inequívocamente que la inmensa mayoría de los progenitores animan a sus hijos a seguir estudiando después de haber completado los estudios obligatorios, y están dispuestos a promover el éxito educativo de sus hijos en la medida de sus posibilidades. Lo que diferencia unas familias de otras son las oportunidades para hacerlo, así como la eficacia de sus iniciativas de promoción. El reto es incidir positivamente sobre estos parámetros para favorecer la equidad. Los progenitores tienen que saber el papel determinante que pueden tener en la educación de sus hijos, y encontrar ánimo, orientación y apoyo público para ejercer de manera responsable y efectiva sus funciones parentales.

Referencias bibliográficas

- Hanushek, E. A. (2003). «The Failure of Input-based Schooling Policies». *The Economic Journal*, núm. 113(485), p. F64-F98.
- Marí-Klose, P., M. Marí-Klose, E. Vaquera y S. A. Cunningham (2010). *Infancia y futuro: Nuevas realidades, nuevos retos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- OCDE (2010). *PISA 2009 Results Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes*. Vol II. París: OCDE.

14. Currículum de los autores

Miquel Àngel Alegre es Doctor en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Es coordinador del GREDEQ, Grupo de Investigación en Educación y Equidad (IGOP, UAB), reconocido por la Generalitat de Cataluña. Sus principales campos de investigación son las políticas educativas y de igualdad de oportunidades, los sistemas educativos comparados, las relaciones entre educación e inmigración, las vinculaciones entre educación y entorno, y las culturas juveniles. Tiene varias publicaciones en revistas de impacto como la Revista de Educación (MEC), British Educational Research Journal, Educational Policy, o Journal of School Choice. Entre sus libros destacan: *Educación e inmigración. Nuevos retos ante una perspectiva comparada* (con J. Subirats, Madrid, CIS, 2007); *Immigrants als instituts* (con R. Benito y S. González, Barcelona, Mediterránea, 2007); *Educació i immigració. L'acollida als centres educatius* (Barcelona, Mediterránea, 2005).

Fernando Antón Alonso es licenciado en Sociología y DEA por el Departamento de Sociología II (Ecología Humana y Población) por la Universidad Complutense de Madrid, con el trabajo *El chabolismo horizontal en el municipio de Madrid*. Posgrado de Especialista en Investigación Social Aplicada y Análisis de Datos por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), y posgrado de Gestión económica y Social de la Ciudad por la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Entre los numerosos proyectos en los que ha colaborado como especialista en el ámbito de la sociología de la vivienda y la exclusión residencial, y como especialista cuantitativo, destaca su participación en los siguientes proyectos: *Elaboración de una estrategia de intervención integral sobre la exclusión residencial en el municipio de Madrid*, y *Desarrollo de la Acción Estratégica de Vivienda para la Integración Social en el municipio de Madrid*, ambos para la Empresa Municipal de Vivienda y Suelo de Madrid. Entre sus publicaciones sobre sociología de la vivienda y exclusión residencial destaca la participación como coautor en el capítulo *La exclusión residencial en España* del *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España* de la Fundación Foessa. En la actualidad trabaja como profesional independiente, destacando su participación en el Anuario de la vivienda a la provincia de Barcelona 2010, para la Oficina y Gestión de la Vivienda de la Diputación de Barcelona.

Albert F. Arcarons es estudiante de posgrado de Sociología a la University of Cambridge, Reino Unido. Ha completado el Máster en Métodos de Investigación Social, con concentración en Política Social, a la London School of Economics (LSE). Es Licenciado en Sociología por la Universidad de Barcelona. Ha formado parte como ayudante de investigación del CIIMU, y es coautor, con Pau Marí-Klose, Marga Marí-Klose y Alba Lanau, del libro *El règim de benestar juvenil a Catalunya: Fonts de benestar i oportunitats transicionals dels joves catalans* (IGOP). Sus áreas de interés son la metodología de las ciencias sociales, y la sociología económica y política. Recientemente ha llevado a cabo una investigación sobre pobreza juvenil en perspectiva europea comparada. En la actualidad está interesado en las segundas

generaciones de inmigrantes en España, con la intención de ampliar el proyecto al ámbito del sur de Europa.

Ricard Benito Pérez es licenciado y doctorando en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona y Máster en Técnicas de Investigación Social Aplicada (UB-UAB). Es investigador del GREDEQ (IGOP, UAB) y profesor asociado del Departamento de Ciencia Política y Derecho Público de la UAB. En el ámbito de la sociología de la educación ha hecho investigación alrededor de las desigualdades en el acceso escolar, las desigualdades en las transiciones a la educación postobligatoria y la escolarización del alumnado de origen inmigrado, entre otros temas relacionados con las políticas educativas y la igualdad de oportunidades. Entre sus publicaciones destacan los siguientes libros, de los cuales es coautor: *Processos de segregació escolar a Catalunya* (con I. González, Barcelona, Mediterránea, 2007); *El sorgiment del sisè sentit* (con I. González, Barcelona, Editorial Claret, 2008); *Immigrants als instituts* (con M. A. Alegre y S. González, Barcelona, Mediterránea, 2006).

Jordi Caïs es Doctor en Sociología por la Universidad de Barcelona (1998). Ha realizado los cursos de doctorado entre la Universidad de Barcelona y el Departamento de Sociología de la University of California en San Diego (UCSD), donde estudió becado por la Comisión Fulbright y se especializó en el uso de técnicas avanzadas de investigación social. También es Máster (MSc) en Políticas Sociales Europeas por la London School of Economics (LSE), y licenciado en Ciencias Económicas por la Universidad de Barcelona. Es profesor Titular de Universidad en el Departamento de Sociología y Análisis de las Organizaciones de la Universidad de Barcelona, donde desde el año 1997 imparte cursos de Sociología, Políticas Sociales y Técnicas de Investigación Social. Experto en política social comparada, hace investigación en las áreas de sanidad, dependencia, relaciones intergeneracionales y migración.

Jesús M. de Miguel es PhD en Sociología por la Universidad de Yale, y máster por la London School of Economics. Director del seminario anual de investigación social en el Real Colegio Complutense en Harvard University. Varios años catedrático a la University of California Berkeley, e investigador en Stanford University. Primer Catedrático Príncipe de Asturias en Georgetown University (Washington DC). Actualmente es catedrático de Sociología en la Universidad de Barcelona. Autor de más de cuarenta libros, y ciento cincuenta artículos profesionales. Diez premios nacionales e internacionales. Ha trabajado varios años para la Comisión Europea como Vicepresidente de COST en investigación de ciencias sociales. Gestor nacional de ciencias sociales del Plan I+D para España. Consultor a la UNESCO y OCDE en París sobre temas de educación.

Sandra Escapa Solanas es investigadora del Instituto de Infancia y Mundo Urbano (CIIMU) y profesora asociada del Departamento de Sociología y Análisis de las Organizaciones de la Universidad de Barcelona. Licenciada en Sociología y posgraduada en Mediación Comunitaria por la Universidad de Barcelona, *Master in*

Sociology and Demography por la Universidad Pompeu Fabra. Actualmente forma parte de los equipos de investigación de los proyectos *The Emotional Distress Of Adolescents: Lifestyles, Mental Health, And Lay Strategies Used In Managing Adversity. Part B: Statistical Reserch Of Large Databases* (Fundación La Marató de tv3), y *La implicació de les famílies immigrades en els processos educatius dels seus fills i filles: estratègies davant l'èxit i fracàs escolar* (ARAFI 2010). Ha sido coordinadora de planificación y análisis del Panel de Familias e Infancia (CIIMU) y profesora de sociología a la Universidad Superior de Diseño Elisava (UPF). Es coautora de los libros *Infants i Famílies a Barcelona* (Ayuntamiento de Barcelona, 2010), y *Temps de les Famílies* (Generalitat de Catalunya, 2008), y de los artículos "Consumo diario de tabaco en la adolescencia, estados de ánimo negativos y el rol de la comunicación familiar: resultados de un estudio transversal" (Gaceta Sanitaria, prensa) y "*La reorganització dels temps de la vida quotidiana a les llars catalanes amb fills i filles adolescents*" (Barcelona Sociedad 15, 2008). Es especialista en metodología de las ciencias sociales, técnicas cuantitativas, resolución alternativa de conflictos y sociología de la infancia y la adolescencia.

Sergi Fàbregues es profesor ayudante de métodos de investigación social en los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UOC e investigador del grupo *Education on the Network Society* (ENTE) del IN3 de la misma universidad. Licenciado y diploma de estudios avanzados en Sociología por la UAB. Su tesis doctoral, en curso, explora la manera como investigadores y usuarios de la investigación conceptualizan el asesoramiento de la calidad en los estudios que combinan las metodologías cualitativa y cuantitativa. El resto de su investigación actual se orienta a la aplicación de las metodologías cualitativa y mixta en ciencias sociales y, más concretamente, en los campos de la sociología del riesgo y la intervención social en contextos de desastre y violencia familiar.

Lluís Flaquer es catedrático de sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona dónde es responsable del grupo de investigación Iphigenia sobre "Infancia, familia y políticas sociales comparadas". Sus principales intereses de investigación son la divorcialidad, la monoparentalitat, la pobreza infantil, el bienestar de la infancia y los niños como ciudadanos. Ha sido profesor visitante en varias universidades europeas y americanas, y ha participado en varios proyectos del Programa Marco de la Unión Europea. En el CIIMU fue coordinador de la red europea sobre "El bienestar de la infancia" (WELLCHI NETWORK), financiada por el 6º Programa Marco, en el que participaron once universidades y centros de investigación de nueve países (2004-2007), y director científico del Panel de Familias e Infancia.

Carme Gómez-Granell es Doctora en Psicología por la Universidad de Barcelona. Es Directora del Instituto de Infancia y Mundo Urbano (CIIMU). Ha sido Directora de Servicios Educativos del Ayuntamiento de Barcelona, Directora del Proyecto Educativo de la Ciudad (PEC) de Barcelona y Directora del el Instituto Municipal de Investigación Aplicada a la Educación (IMIPAE). Durante algunos años fue profesora de Psicología en la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente es miembro del Observatorio

Catalán de la Familia, del Observatorio de los Derechos de la Infancia de la Generalitat de Cataluña, del Consejo Asesor de la Mesa del Tercer Sector y otras entidades. Su investigación se ha focalizado en el ámbito de Psicología evolutiva y de la educación y más recientemente en sociología y políticas de infancia y familia, temas sobre los cuales ha publicado numerosos trabajos. Entre sus publicaciones más recientes hay que destacar los siguientes libros: *Acompanyament a l'escolaritat. Pautes per a un model local de referència* (2010); *Infants i famílies a Barcelona* (2010); *Informes de la Inclusión Social en España 2008 y 2009*; *Primero, Segundo y Tercer Informe del CIIMU sobre el Estado de la infancia y las familias en Cataluña y Barcelona* (2002, 2004 y 2008); *Malestares: infancia, adolescencia y familias* (2008); *Temps de les famílies: anàlisi sociològica dels usos dels temps dins de les llars catalanes a partir de les dades del Panel de Famílies i Infància* (2008).

Luciano Maranzana es máster en sociología por la Universidad de Barcelona y en Estudios de Desarrollo Internacional por la Universidad de Ámsterdam. Ha impartido docencia en varios cursos en la Universidad de Barcelona, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y la Universidad de Ámsterdam. Investigador del Instituto de Infancia y Mundo Urbano (CIIMU), es autor de varios informes y artículos vinculados a la infancia y adolescencia, la construcción de la identidad de género, y las relaciones intrergeneracionales. Ha participado como ponente en varios congresos nacionales e internacionales incluyendo los del Council for European Studies, American Sociological Association, American Men's Studies Association y la Federación Española de Sociología.

Marga Marí-Klose es profesora Lectora del Departamento de Sociología y Análisis de las Organizaciones de la Universidad de Barcelona. Ha sido investigadora Postdoctoral del Programa Juan de la Cierva en el Instituto de Infancia y Mundo Urbano (2008-2010). Doctora en Sociología por la Universidad de Barcelona (premio extraordinario), Máster en Social Policy Research por la London School of Economics, y Máster de Género y Desarrollo por la Universidad Complutense de Madrid. Sus estudios e investigaciones han sido financiadas por el Ministerio de Ciencia y Tecnología, la Generalitat de Cataluña, el Ministerio de Educación y Ciencia, la Fundación Caja Madrid, el Centro de Investigaciones Sociológicas, la Comisió Fulbright y la Fundación Santa María. Es especialista en análisis de políticas sociales de género y familia, sociología del ciclo vital, exclusión social y pobreza. Ha publicado como coautora 8 libros, entre los más recientes se puede destacar: *Infancia y Futuro: Nuevas realidades y nuevos retos* (Colección de Estudios Sociales de La Caixa), *Acompanyament a l'escolaritat* (Diputación de Barcelona), *Adolescents a Barcelona* (Ayuntamiento de Barcelona). Además tiene publicados varios artículos académicos entre los que destacan "Las nuevas modalidades familiares como contexto de transición a la vida adulta: el logro educativo en hogares monoparentales" (Revista de Juventud 89, 2010); y "Famílies i infància en un context de crisi: riscos d'exclusió, reptes d'inclusió" (Revista de Asuntos Sociales 4, 2009).

Pau Marí-Klose es investigador JAE del Instituto de Políticas y Bienes Públicos en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Doctor en Sociología por la Universidad Autónoma de Madrid, Phd candidate por la University of Chicago, y Máster en Ciencias Sociales por el Instituto Juan March. Profesor asociado de la Universidad de Barcelona (2004-2011) y director de proyectos del Instituto de Infancia y Mundo Urbano (2009-2010). Ha realizado estancias de formación e investigación en las universidades de Berkeley, Harvard, Michigan, Lancaster, Oslo y Chicago. Es especialista en sociología de la infancia y la juventud, análisis de la exclusión social, y políticas sociales. Actualmente es investigador principal de proyectos competitivos del Plan Nacional, AGAUR-ARAFI y Fundación Areces, y participa en proyectos de la Fundación La Marató de TV3 y la Fundación CSIC. Es autor o coautor de 10 libros y diversos artículos. Entre sus trabajos publicados en los últimos cinco años destacan *Infancia y Futuro: Nuevas realidades, nuevos retos* (2010); *Matrimonios y Parejas Jóvenes* (2009); los *Informes de la Inclusión Social en España* (2008 y 2009), *Temps de les Famílies* (2008), y *Edad del Cambio: Jóvenes en los Circuitos de la Solidaridad Intergeneracional* (2006).

Àngel Martínez Hernáez es doctor en Antropología social por la Universidad de Barcelona y Máster en Psiquiatría Social por la misma universidad. Ha sido profesor/investigador en diferentes universidades en los EEUU, México, Italia y Brasil. Actualmente es profesor titular en la Universidad Rovira y Virgili, donde coordina el Máster Oficial en Antropología Médica y Salud Internacional. Sus áreas de investigación son la antropología médica, las políticas sanitarias en Europa y América Latina, la salud mental y las culturas amazónicas. Ha sido asesor/evaluador de diferentes organismos públicos, entre ellos el VI Programa Marco de la Unión Europea. Es autor de más de 100 publicaciones académicas (artículos, capítulos de libro y libros). Entre sus libros destacan *What's behind the symptom?* (London & New York: Routledge 2000) y *Antropología médica* (Barcelona: Anthropos Editorial 2008).

Julio Meneses es profesor ayudante de métodos de investigación en los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UOC e investigador del grupo *Education on the Network Society* (ENTE) del *Internet Interdisciplinary Institute*. Licenciado en Psicología Social por la Universidad de Oviedo, se graduó en el máster de Sociedad de la información y el conocimiento de la UOC y, actualmente, finaliza su tesis doctoral sobre las implicaciones sociales y comunitarias de la introducción de las TIC en el sistema educativo de Cataluña. Su investigación se orienta, entre otros, a la aplicación de los métodos de investigación cuantitativa y el uso de técnicas de análisis multivariante en las ciencias sociales, trabajando en las áreas del desarrollo comunitario y la actividad social a la red, la desigualdad digital, y la relación entre los niños y los jóvenes con la tecnología.

Josep Maria Mominó es profesor de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y director del grupo de investigación *Education on the Network Society* (ENTE) del *Internet Interdisciplinary Institute* (IN3) de la misma universidad. Su actividad de investigación se ha centrado en

el análisis del proceso de integración de las TIC en los sistemas educativos y, de manera específica, en la codirección del Proyecto Internet Cataluña en el ámbito educativo no universitario, y ampliando el alcance del análisis, más recientemente, al proceso de integración de internet a la educación escolar española. Es autor de diferentes publicaciones (informes de investigación, artículos y libros) que ponen de manifiesto los resultados obtenidos por su grupo de investigación en el análisis de los retos y oportunidades que tienen planteados los centros educativos y, en último término, los niños, los jóvenes y las familias a la hora de apropiarse de las tecnologías de la información y las comunicaciones para dar respuesta a los requerimientos que los plantea la educación en la sociedad red.

Sebastià Sarasa Urdiola es Doctor en Ciencias Económicas por la Universidad de Barcelona (especialidad en Sociología y Ciencia Política). Profesor de Sociología en la Universidad Pompeu Fabra, y vicedecano de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Anteriormente había sido profesor de sociología en la Universidad de Barcelona y en la Escuela Universitaria de Trabajo Social del ICESB. Estuvo colaborando en la Secretaría Técnica del área de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Barcelona entre los años 1985 y 1987; y del Instituto de Estudios Sociales Avanzados del CSIC entre los años 1992 y 1998. Ha sido Presidente de la Asociación Catalana de Sociología entre los años 1995 y 1999, y vicepresidente de la Federación Española de Sociología entre los años 1998 y 2001. En la actualidad es miembro del Consejo de Evaluación de Necesidades de Servicios Sociales de la Generalitat de Cataluña. Buena parte de su investigación está focalizada en analizar los efectos de las políticas sociales en la estructura de desigualdades, temas sobre los cuales ha publicado numerosos trabajos. Entre sus publicaciones más recientes hay que destacar: *Itineraris i factors d'exclusió social* (2009) (coautor con A. Sales); "Personal and household care giving from adult children to parents and social stratification" (coautor con S. Billingsley, 2008); "Do Welfare Benefits Affect Women's Choices of Adult Care Giving?" en *European Sociological Review* (2008); "Old-age Pensions in Spain: Recent Reforms and Some of their Consequences for the Risk of Poverty" en *Social Policy & Administration* (2008).

Diego Torrente es Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Sociología y Análisis de las Organizaciones de la Universidad de Barcelona. Es doctor en Sociología por la Universidad de Barcelona y Máster (MSc) en Criminal Justice Policy por la London School of Economics and Political Science. Ha tomado cursos en la Harvard University, University of California Berkeley, y en la University of Michigan (Ann Arbor). Ha sido Coordinador de los estudios de Criminología y, actualmente es coordinador del Máster en Investigación en Sociología de la Universidad de Barcelona. Ha hecho investigación en las áreas de seguridad ciudadana, y organizaciones. Ha sido investigador del programa AGIS de la Unión Europea, CICYT, Plan Nacional de la Ciencia, Instituto Catalán del Consumo, y ha hecho investigación para numerosos ayuntamientos. Ha sido Becario FPI del Ministerio de Educación y Ciencia. Ha sido representante español a la Acción COST A10 *Defence Restructuring and Conversion* y, actualmente, a la Acción COST 25 *Small Arms and the perpetuation of violence* de la Unión Europea. Ha participado como Contact Point español en la European Union Crime Prevention Network. Es autor de una quincena de libros o capítulos de libro

como por ejemplo *Desviación y delito* (Alianza Editorial), *Cultura de la seguridad ciudadana en España* (CIS), *La sociedad policial: Poder, trabajo y cultura en una organización local de Policía* (CIS), y *Encuestas telefónicas y por correo* (CIS). También es autor de artículos sobre temas metodológicos, organizativos, criminológicos, y de seguridad en revistas como la Revista Española de Investigaciones Sociológicas, Revista Internacional de Sociología, Sistema, o Temas para el Debate, entre otras. Así mismo ha participado en numerosos congresos nacionales e internacionales sobre estos temas.