

**Colección Estudios Sociales**

Núm. 30

# Infancia y futuro

## Nuevas realidades, nuevos retos

---

Pau Marí-Klose

Marga Marí-Klose

Elizabeth Vaquera

Solveig Argeseanu Cunningham



**Obra Social**  
Fundación "la Caixa"







**OBRA SOCIAL. EL ALMA DE "LA CAIXA".**



## **Infancia y futuro**

### **Nuevas realidades, nuevos retos**

---

Pau Marí-Klose

Marga Marí-Klose

Elizabeth Vaquera

Solveig Argeseanu Cunningham

Con la colaboración de

Alba Lanau Sánchez



**Obra Social**  
Fundación "la Caixa"





---

|                |                      |
|----------------|----------------------|
| <b>Edición</b> | Fundación "la Caixa" |
|----------------|----------------------|

---

Órganos de Gobierno de la Obra Social "la Caixa"

---

COMISIÓN DE OBRAS SOCIALES

|                                             |                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Presidente</b>                           | Isidro Fainé Casas                                                                                                                                                                                       |
| <b>Vocales</b>                              | Salvador Gabarró Serra, Jorge Mercader Miró, Javier Godó Muntañola, Montserrat Cabra Martorell, Aina Calvo Sastre, Juan-José López Burniol, Montserrat López Ferreres, Justo Bienvenido Novella Martínez |
| <b>Secretario (no consejero)</b>            | Alejandro García-Bragado Dalmau                                                                                                                                                                          |
| <b>Vicesecretario (no consejero)</b>        | Óscar Calderón de Oya                                                                                                                                                                                    |
| <b>Director general de "la Caixa"</b>       | Juan María Nin Génova                                                                                                                                                                                    |
| <b>Director ejecutivo de la Obra Social</b> | Jaime Lanaspá Gatnau                                                                                                                                                                                     |

---

PATRONATO DE LA FUNDACIÓN "LA CAIXA"

|                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Presidente</b>                  | Isidro Fainé Casas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Presidente de honor</b>         | José Vilarasau Salat                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Vicepresidente 1º</b>           | Ricardo Fornesa Ribó                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Vicepresidentes</b>             | Salvador Gabarró Serra, Jordi Mercader Miró, Juan María Nin Génova                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Patronos</b>                    | Victòria Barber Willems, María Teresa Bartolomé Gil, María Teresa Bassons Boncompte, Montserrat Cabra Martorell, Aina Calvo Sastre, José Francisco de Conrado i Villalonga, Javier Godó Muntañola, Josep-Delfí Guàrdia Canela, Monika Habsburg Lothringen, Inmaculada Juan Franch, Jaime Lanaspá Gatnau, Juan-José López Burniol, Montserrat López Ferreres, Dolors Llobet Maria, Rosa Maria Mora Valls, Miquel Noguer Planas, Justo Bienvenido Novella Martínez, Jordi Portabella Calvete, Leopoldo Rodés Castañé, Javier Solana Madariaga, Roberto Tapia Conyer, Nuria Esther Villalba Fernández, Josep-Francesc Zaragozaà Alba |
| <b>Director general</b>            | Jaime Lanaspá Gatnau                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Secretario (no patrono)</b>     | Alejandro García-Bragado Dalmau                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Vicesecretario (no patrono)</b> | Óscar Calderón de Oya                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

---

|                                |                                                    |
|--------------------------------|----------------------------------------------------|
| <b>Publicación</b>             | Infancia y futuro. Nuevas realidades, nuevos retos |
| <b>Concepción y producción</b> | Obra Social Fundación "la Caixa"                   |

---

## **Publicación**

|                                    |                              |
|------------------------------------|------------------------------|
| Autores                            | Pau Marí-Klose               |
|                                    | Marga Marí-Klose             |
|                                    | Elizabeth Vaquera            |
|                                    | Solveig Argeseanu Cunningham |
| Diseño, maquetación<br>e impresión | CEGE                         |

Coordinación de la edición:  
Área de Becas, Universidades y Estudios Sociales

© del texto, sus autores  
© de la edición, Fundación "la Caixa", 2010  
Av. Diagonal, 621 - 08028 Barcelona

ISBN: 978-84-693-8076-5  
D.L.: B. 42522-2010

La responsabilidad de las opiniones emitidas en los documentos de esta colección corresponde exclusivamente a sus autores. La Fundación "la Caixa" no se identifica necesariamente con sus opiniones.

PAU MARÍ-KLOSE es profesor de Sociología en la Universidad de Barcelona, director de proyectos científicos del Instituto de Infancia y Mundo Urbano (CIIMU), e investigador del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Doctor en Sociología por la Universidad Autónoma de Madrid, Master of Arts por la University of Chicago y Máster en Ciencias Sociales por el Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales (Instituto Juan March), ha realizado estancias de formación e investigación en las universidades de Berkeley, Harvard, Michigan, Essex, Lancaster y Oslo. Entre sus últimos trabajos publicados destacan *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). Su investigación sociológica se centra en la familia, la infancia, la juventud, la educación o la exclusión social.

MARGA MARÍ-KLOSE es profesora de Sociología en la Universidad de Barcelona, doctora en Sociología por la Universidad de Barcelona, Master in Social Policy Research, por la London School of Economics, y Máster de Género y Desarrollo, por la Universidad Complutense de Madrid. Ha coordinado distintos proyectos de investigación en el Instituto de Infancia y Mundo Urbano (CIIMU) y ha realizado estancias de formación e investigación en las universidades de Harvard y California Los Ángeles (UCLA). Es autora de diversas publicaciones sobre políticas sociales de género y familia, sociología del ciclo vital, educación, exclusión social y pobreza.

ELIZABETH VAQUERA es profesora en el departamento de Sociología de la University of South Florida. Doctora en Sociología por la University of Pennsylvania, ha participado en diferentes proyectos en las áreas de sociología de la adolescencia y la juventud, sociología de la educación y estudios de la inmigración. Es coautora del libro *Educational Outcomes of Immigrants and Their Children in the U.S.*, además de diversas publicaciones en libros y revistas.

SOLVEIG ARGESSEANU CUNNINGHAM es profesora en el departamento de Global Health de la Emory University (Atlanta). Doctora en Demografía y Sociología por la University of Pennsylvania, en sus estudios examina los determinantes de diversas dimensiones del bienestar infantil, con especial atención a la influencia de las relaciones interpersonales sobre los riesgos de obesidad y hábitos poco saludables. Sus investigaciones actuales están financiadas por el National Institute of Health (EE.UU.).



# Índice

|                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Presentación</b>                                               | 11  |
| <hr/>                                                             |     |
| <b>I. Introducción</b>                                            | 13  |
| 1.1. Crecer en la Sociedad del Riesgo                             | 17  |
| 1.2. Infancia y futuro                                            | 21  |
| <hr/>                                                             |     |
| <b>II. El ejercicio de la paternidad y la maternidad</b>          | 25  |
| 2.1. Los hijos en el proyecto de vida en común                    | 25  |
| 2.2. Familia y fecundidad en los nuevos escenarios sociales       | 28  |
| 2.3. Las dificultades para tener y criar hijos                    | 32  |
| 2.4. La ética del cuidado familiar y el modelo de buena infancia  | 43  |
| <hr/>                                                             |     |
| <b>III. Cuidado y atención a niños de 0 a 4 años</b>              | 48  |
| 3.1. Cuando llegan los hijos: nueva maternidad y nueva paternidad | 51  |
| 3.2. Horarios familiares en hogares con niños pequeños            | 61  |
| 3.3. La calidad de los tiempos de atención                        | 71  |
| 3.4. Cuidados externos                                            | 78  |
| <hr/>                                                             |     |
| <b>IV. Relaciones intergeneracionales entre los 5 y 10 años</b>   | 85  |
| 4.1. Influencia parental sobre la vida infantil                   | 85  |
| 4.2. Actividades conjuntas                                        | 88  |
| 4.3. Gestión de afectos y reproches                               | 100 |
| 4.4. Culturas familiares de aprendizaje                           | 112 |
| <hr/>                                                             |     |
| <b>V. Usos del tiempo libre</b>                                   | 119 |
| 5.1. Tiempo extraescolar estructurado y no estructurado           | 120 |
| 5.2. La implicación de los padres en el tiempo libre de sus hijos | 130 |
| 5.3. Tiempo con amigos                                            | 132 |
| 5.4. Implicación de abuelos y hermanos                            | 134 |
| <hr/>                                                             |     |

---

|                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------|-----|
| <b>VI. La emergencia de riesgos sociales en la infancia</b> | 138 |
| 6.1. Un problema de peso: el camino a la obesidad           | 142 |
| 6.2. Educar a niños social y emocionalmente competentes     | 156 |
| 6.3. El origen de la desafección escolar                    | 168 |

---

|                     |     |
|---------------------|-----|
| <b>Conclusiones</b> | 183 |
|---------------------|-----|

---

|                     |     |
|---------------------|-----|
| <b>Bibliografía</b> | 192 |
|---------------------|-----|

---

|                                    |     |
|------------------------------------|-----|
| <b>Índice de gráficos y tablas</b> | 207 |
|------------------------------------|-----|

---

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| <b>Anexo metodológico</b> | 212 |
|---------------------------|-----|

---

# Presentación

---

Los niños de hoy son los adultos que conformarán la sociedad del mañana. Por ello, la atención a la infancia no solo es determinante para conseguir su bienestar presente, sino también para encarar con garantías el futuro y prevenir posibles problemas que pueden tener su génesis en momentos tempranos de la vida.

La preocupación por la infancia ha sido una constante durante al menos el último siglo y, tomándola como guía, se han invertido grandes esfuerzos y muchos recursos en mejorar las condiciones de vida de los niños. Con este objetivo, tradicionalmente se ha trabajado contra los problemas más urgentes, los que ponen en riesgo la propia vida de los niños o limitan gravemente sus oportunidades de desarrollo: entre otros, por ejemplo, la mortalidad, las enfermedades infantiles o las situaciones de pobreza y exclusión social. Gracias a ese esfuerzo se ha conseguido que en los países desarrollados la mortalidad infantil haya descendido de manera muy notable y que los niveles de pobreza extrema entre los niños disminuyan, o al menos no aumenten, aunque en este campo queda todavía un gran trabajo por hacer, incluso en las sociedades más avanzadas.

Sin embargo, más allá de unos retos que conviene no perder de vista, han aparecido otros, derivados de la gran transformación que está experimentando nuestra sociedad en las últimas décadas. Se trata de cambios que hacen referencia, por ejemplo, a la incorporación de la mujer al mercado laboral, a la redefinición del papel del hombre en la educación y cuidado de los niños, a la aparición de nuevos modelos de familia o a la creciente interculturalidad de las sociedades en las que vivimos, fruto de procesos migratorios desconocidos hasta hace pocos años.

Estas transformaciones, que afectan a los adultos, tienen también, inevitablemente, consecuencias para los niños: determinan decisiones sobre cuándo y cuántos hijos tener, sobre el tiempo que los padres pasan con sus hijos y las actividades en que participan con ellos, y configuran además la importancia de otros agentes sociales (la escuela, los abuelos, los compañeros, etc.) en la vida de los niños. Sin embargo, y pese a su importancia, disponemos todavía de pocos estudios centrados en el impacto de estas transformaciones sociales en la población infantil.

Precisamente en este contexto se sitúa el presente estudio, que aborda la organización de la vida de los niños en la sociedad actual y aporta interesantes datos acerca de quién se encarga de su crianza, en qué actividades se ocupan, cómo se relacionan con sus compañeros y hasta qué punto todo ello se ve condicionado por factores como la situación económica y laboral de los padres, la estructura familiar o la inmigración. También examina la aparición e incidencia de problemas como la obesidad, el fracaso escolar o la falta de competencias socioemocionales, problemas que se originan en la infancia y pueden tener consecuencias sobre la vida adulta.

Con este número de la colección de Estudios Sociales, la Fundación “la Caixa” pretende estimular el debate acerca de las nuevas necesidades y desafíos a que se enfrenta la infancia. Los niños no asisten de manera pasiva a los cambios que se producen en sus familias, en la actividad laboral de sus padres o en sus propias formas de ocio, sino que se ven fundamentalmente influidos y afectados por todo ello. Profundizar en estas cuestiones nos permitirá tener guías para planificar intervenciones efectivas que ayuden a las familias y contribuyan al bienestar de los niños de hoy y, asimismo, proporcionará herramientas para construir una mejor sociedad futura.

**Jaime Lanaspá Gatnau**

Director Ejecutivo de la Obra Social  
”la Caixa” y Director General  
de la Fundación ”la Caixa”

Barcelona, noviembre 2010



# I. Introducción

---

En este trabajo conviven dos visiones contrapuestas sobre la situación de la infancia en España: la optimista y esperanzada, y la preocupada y reivindicativa. En los capítulos que siguen el lector encontrará razones y evidencias suficientes para abonarse a una u otra, o por el contrario, paladear la complejidad de una realidad que no admite diagnósticos unívocos. Con nuestra investigación pretendemos extender el análisis sobre la infancia más allá de las aproximaciones convencionales, abarcando edades y dimensiones que suelen recibir una atención más escasa o subsidiaria en los estudios sociológicos que se han publicado hasta ahora en nuestro país. El foco de atención son algunos de los principales riesgos y vulnerabilidades sociales experimentados antes de la adolescencia, así como los factores que los provocan. Los riesgos que experimentan los menores han sido objeto de análisis de un volumen considerable de trabajos sociológicos, pero la inmensa mayoría de ellos (comenzando por los estudios clásicos) se han centrado en las etapas más tardías de la infancia y de transición a la vida adulta, en que los menores se convierten a menudo en un «problema social» para la sociedad adulta (a causa de las implicaciones colectivas de las conductas en que incurren, sus decisiones educativas o la difícil transición de la escuela al trabajo). Nuestra investigación representa un esfuerzo para aproximarse a la realidad de los niños más pequeños (de 0 a 10 años), que tradicionalmente han recibido una atención mucho menor de las disciplinas sociales (no así por parte de especialidades que se concentran en los procesos individuales del desarrollo infantil, como la psicología o la psiquiatría). Gracias a la realización de una encuesta ex profeso para esta investigación (la *Encuesta de Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*), tenemos la oportunidad de utilizar un abanico amplio de factores específicos para analizar los procesos que nos interesan, algo poco común en

los estudios sobre la realidad social de la infancia realizados en nuestro país, que suelen verse abocados a utilizar datos secundarios, recopilados con otro propósito principal.

En las últimas décadas, en todo el mundo desarrollado han mejorado muchos indicadores de bienestar en la infancia. Se ha reducido la mortalidad infantil, y la incidencia de factores de vulnerabilidad física en los primeros años de vida (como el bajo peso al nacer) ha remitido de forma importante. Se han erradicado formas extremas de pobreza, responsables de carencias nutricionales y problemas de salud. Se ha logrado la escolarización universal de los niños a los seis años (en España, en la práctica, se ha conseguido la escolarización de la inmensa mayoría de los niños de tres y más años). Se han desactivado algunos de los «viejos riesgos» sociales que comprometían el bienestar infantil. Un porcentaje muy reducido de niños experimenta situaciones de adversidad vinculadas al fallecimiento de sus progenitores: la muerte de la madre en el parto o de algún progenitor en los primeros años de vida. El sistema legal ha consagrado el derecho de los niños a la protección frente al maltrato o el abuso sexual, y concibe la infancia como una etapa de la vida exenta de cualquier compromiso laboral, forzado o voluntario. Por primera vez, la preocupación por el bienestar infantil trasciende fronteras. Los cánones de «buena infancia» adquieren rango universal –al menos sobre el papel– gracias al esfuerzo de activistas en favor de los derechos de la infancia, de investigadores sociales y organismos internacionales. Los principios básicos de protección a la infancia quedan garantizados por acuerdos internacionales de amplio alcance –como la Convención Internacional de Derechos de la Infancia, de la ONU, o la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea. Los niños –a quienes se ha denegado hasta ahora voz y voto– se han beneficiado de logros sociales alcanzados por otros colectivos con mayor capacidad de trasladar sus necesidades y demandas a la agenda pública, especialmente las madres. Las campañas del movimiento feminista para asegurar el reconocimiento de la actividad de la mujer en la esfera privada han propiciado la sensibilización y respuesta social frente a situaciones de riesgo, como el empobrecimiento de los hogares encabezados por una madre sola o las experiencias de maltrato y violencia doméstica.

A pesar de todos estos avances –en el terreno de la educación, de la salud, en la protección de su seguridad física, en los derechos que los amparan– la preocu-

pación por la infancia se encuentra en pleno auge, y existen algunos motivos poderosos para ello (y otros más peregrinos). La alarma acerca de la situación de la infancia tiene raíces culturales, ligadas muchas veces a procesos de reconocimiento, definición y construcción de discursos y narrativas sociales que tienden a sobreproblematizar algunas vivencias infantiles. Algunas de estas narrativas están basadas en lecturas sesgadas o parciales de la realidad, que a menudo elevan episodios e incidentes aislados al rango de categoría. En las sociedades contemporáneas brota periódicamente el pánico moral en torno a diferentes cuestiones: a menudo ciertas amenazas sobre el bienestar de la infancia —por ejemplo, el acoso escolar, las adicciones, la pederastia— son diana de tales discursos alarmistas. En estos discursos se suele presentar a los niños o bien como víctimas de un yo incontrolado que los empuja hacia comportamientos contrarios a su interés —o simplemente inadmisibles por la sociedad— o bien, como presa pasiva de adultos desaprensivos, que sacan partido de la inocencia infantil. En ambos casos, se trata de relatos que consiguen movilizar un interés momentáneo por la vulnerabilidad infantil, que alimenta impulsos proteccionistas e iniciativas para incrementar el control de los adultos sobre la vida infantil en los hogares o en el ámbito público —en las escuelas, en la calle, en los espacios de ocio, etc.—, pero suelen mostrarse indiferentes ante problemas de índole más general, que afectan a las condiciones de vida y oportunidades de los niños.

Más allá de estos brotes de atención intermitente y parcial a la infancia, la preocupación colectiva creciente por su situación se sustenta en un buen número de realidades objetivas de mayor significación y representatividad, que comprometen el bienestar de un gran número de niños en el primer mundo. A algunos de los «viejos riesgos» sociales generadores de malestar en las familias en las sociedades industriales —falta de trabajo, enfermedad o discapacidad del sustentador principal, etc.— se suman hoy «nuevos riesgos» —nuevas formas de vinculación de los progenitores al mercado de trabajo, disolución y recomposición de las familias, inmigración— cuyos efectos son particularmente lesivos para los niños. Esta suma de viejos y nuevos riesgos está configurando nuevos perfiles de vulnerabilidad, todavía no suficientemente estudiados. Muchos investigadores coinciden en señalar que, en el contexto de cambio social que están atravesando las sociedades desarrolladas, el bienestar de la infancia, en muchos casos, se resiente de ello. Los niños se han visto perjudicados por

dinámicas sociales que se desencadenan en ámbitos en los que no participan directamente —como el mercado de trabajo—, por iniciativas que toman sus progenitores con las miras puestas en su propio bienestar y afanes de autorealización —como divorciarse o unirse a una nueva pareja—, o por decisiones de índole política, que otorgan prioridad en la agenda a asuntos que conciernen a otros colectivos.

El presente estudio se propone, pues, avanzar en la comprensión de esta nueva configuración de riesgos sociales que planean sobre la vida de los menores. Con ello pretendemos describir la naturaleza de dichos riesgos y analizar cómo se materializan en las experiencias cotidianas de los más pequeños (de 0 a 10 años), cómo pueden llegar a afectar a su salud y bienestar e incluso condicionar sus trayectorias durante esta etapa. Ahora bien, reconocer la existencia y relevancia sociológica de estos riesgos no equivale a asumir que la emergencia de nuevos riesgos entraña necesariamente un empeoramiento de las condiciones de vida de la infancia o de sus oportunidades futuras. Lo que algunos autores (Giddens, 1991, 1999; Beck, 1992) han venido a llamar Sociedad del Riesgo expone a los individuos a nuevas modalidades «manufacturadas» de riesgo (en contraposición a los riesgos «externos» que habían preocupado a la humanidad durante siglos), pero esa Sociedad del Riesgo es también una sociedad reflexiva y en transformación, que se reconsidera y se reconstruye constantemente a sí misma, generando en el curso de este proceso nuevas capacidades para mitigar el riesgo y nuevas formas de organización para aliviar sus efectos negativos. Vivimos en una sociedad crecientemente preocupada por la seguridad y el bienestar y que, por ello, puede dotarse de más y mejores instrumentos para procurárselos. Como nos recuerda Giddens (1999: 3), vivir en la Sociedad del Riesgo no significa necesariamente hacerlo en una sociedad más insegura o peligrosa, sino en una sociedad en que esos peligros se pueden anticipar y prevenir, donde las decisiones de los individuos y las unidades familiares, así como la propia gestión colectiva de los riesgos, influyen en el modo en que estos se expresan. Significa que vivimos en una realidad cuyas claves de funcionamiento tratamos de desentrañar y controlar, con objeto de construir un futuro mejor. Muchas veces fracasamos, y otras muchas distribuimos desigualmente el éxito. En la Sociedad del Riesgo no todos los riesgos reciben igual atención ni todos los colectivos vulnerables consiguen que su situación se convierta en objeto de atención prioritaria.

## 1.1. Crecer en la Sociedad del Riesgo

Un elemento cada vez más presente en las discusiones sobre la situación de la infancia es el proceso de envejecimiento que experimentan las sociedades desarrolladas. En los últimos años los investigadores sociales están tomando consciencia de las implicaciones políticas y sociales de la creciente longevidad, con el consiguiente aumento del peso demográfico de los mayores en la sociedad. En un artículo pionero, el demógrafo Samuel Preston ya advertía en 1984 que el peso demográfico de los ancianos en Estados Unidos estaba facultándoles para imponerse en la competición por los recursos públicos. Gracias a ello, su situación económica había mejorado sustancialmente, lo que colocaba a estas personas en situación de ventaja comparativa con otros grupos sociales, especialmente los niños. En el mismo artículo Preston constataba el deterioro progresivo de las condiciones de vida en la infancia.

El empeoramiento de la situación de los menores ha sido descrito en otros países inmersos en procesos de envejecimiento demográfico (Dang, 2001; OCDE, 2008). El gasto social en programas orientados preferentemente a personas de edad avanzada (pensiones, atención sanitaria) consume una porción creciente de los recursos públicos, lastrando las posibilidades de desarrollo de otros programas sociales. En este contexto, las reivindicaciones de apoyo a las familias han encontrado durante bastante tiempo un eco escaso. La justificación para concentrar los recursos en la provisión de apoyo económico a la población de edad avanzada –la que ha aportado recursos al sistema público a lo largo de sus vidas mediante cotizaciones e impuestos– resultaba mucho más poderosa y persuasiva que las apelaciones éticas a apoyar a los niños. El carácter contributivo de muchas prestaciones del Estado de Bienestar consagra el derecho de las personas mayores a convertirse en las grandes beneficiarias de los sistemas de provisión pública. En las últimas décadas, los Estados de Bienestar se han convertido en lo que John Myles ha denominado «Estados-Providencia para la vejez», donde asegurar el bienestar de la infancia es visto como una responsabilidad privada cuyos costes deben soportar las familias que se deciden a tener hijos.

En este escenario, la pobreza infantil –rasgo característico de subdesarrollo– experimenta un auge insólito. Los datos internacionales publicados en los últimos años evidencian que en un número considerable de países del mundo de-

sarrollado los riesgos de pobreza en la infancia llevan incrementándose desde finales de la década de los ochenta, y en casi todos ellos las tasas de pobreza infantil son hoy más elevadas que las del conjunto de la población (UNICEF Innocenti, 2007; OCDE, 2008). España no es una excepción: el porcentaje de menores de 16 años en situación de pobreza se sitúa en los últimos años entre dos y cinco puntos por encima de la media poblacional. La pobreza infantil en los países desarrollados sigue siendo muchas veces el resultado de viejos riesgos que arrastran a familias a situaciones de vulnerabilidad –como la pérdida del empleo o el bajo salario del sustentador principal en el hogar–, pero es también cada vez más la consecuencia de nuevas trayectorias laborales y familiares de los progenitores –diversas, inestables, discontinuas– que pueden exponer a los niños a experiencias de adversidad económica y social en distintos momentos del ciclo familiar.

Se argumenta a menudo que el aumento de los niveles de participación de las mujeres en el mercado de trabajo es el principal factor de protección frente a la pobreza infantil. La existencia de dos fuentes de ingreso en el hogar modera los riesgos de vulnerabilidad económica, pero eso solo ocurre cuando las familias han encontrado soluciones para compatibilizar el empleo femenino con el cuidado de los menores sin incurrir en costes excesivos. Ello no siempre es posible. Costes elevados de los servicios de cuidado infantil formal –guarderías, actividades extraescolares– pueden recortar extraordinariamente los beneficios que reporta un segundo ingreso, e incluso disuadir en última instancia a muchas madres de participar en el mercado de trabajo. Cuando además las brechas salariales entre hombres y mujeres en el mercado laboral son grandes, los incentivos de las madres para seguir trabajando (en lugar de cuidar a sus hijos) se reducen de forma considerable.

Las pautas cambiantes de participación de padres y madres en el mercado de trabajo (sobre todo de éstas) afectan directamente a otras dimensiones del bienestar infantil. El incremento en el número de horas que los niños pasan lejos de alguno de sus progenitores (especialmente de la madre) ha disparado inquietud y preocupación en algunos sectores, que ven tambalearse los fundamentos de una socialización infantil responsable si el protagonismo es cedido a agentes no familiares (cuidadores profesionales) o si simplemente se recorta el tiempo que el menor pasa bajo supervisión de un adulto. La preocupación cristaliza en verdaderos mitos populares, como los llamados *latchkey kids* o

«niños con una llave al cuello», que pasan horas esperando solos a que sus padres regresen del trabajo, expuestos a riesgos de toda índole: accidentes domésticos, consumo nocivo de la televisión, uso excesivo y pernicioso de nuevas tecnologías, protagonismo creciente del grupo de iguales como agente de socialización sustitutorio, etc.

La investigación social ha despejado la mayor parte de dudas e interrogantes sobre la conveniencia de que las madres trabajen. La inmensa mayoría de los trabajos empíricos que estudian esta cuestión de manera rigurosa concluyen que el trabajo femenino no tiene efectos negativos sobre el bienestar infantil, salvo si se produce en el primer año de vida del menor (Waldfoegel *et al.*, 2002). La realidad es más compleja, y sugiere que los progenitores suelen suplir los déficits de atención o supervisión parental (en caso de que se produzca) por la supervisión que realizan otros adultos, en contextos formales e informales (centros de educación infantil, abuelas, canguros, etc.). La ausencia de la madre ha promovido, por otra parte, que en muchos hogares los padres hayan asumido responsabilidades de cuidado que tradicionalmente habían tenido las mujeres. Haciendo balance, no hay razones para pensar que la incorporación masiva de las mujeres al mercado laboral pueda afectar negativamente al bienestar infantil. Existen más bien indicios que apuntan en sentido contrario.

Esto no significa que deba desatenderse la influencia de los nuevos escenarios laborales en el bienestar infantil. Un número creciente de niños vive en hogares donde las formas de vinculación flexibles de sus progenitores con el mercado de trabajo son fuente de malestar. A los riesgos económicos que acechan a estos hogares en coyunturas económicas desfavorables –debido a su mayor probabilidad de perder el empleo– hay que unir las dificultades que experimentan los progenitores para encontrar el tiempo necesario para ejercer las funciones parentales. En algunos segmentos del mercado laboral proliferan empleos que exigen compromisos difícilmente compatibles con los tiempos en que los menores necesitan o esperan la atención o cuidados de sus padres: trabajo por turnos, en fin de semana, horas extra... Los horarios de trabajo flexibles se convierten en un factor de incertidumbre para menores y adultos, que empuja a las familias a soluciones improvisadas que pueden generar desconcierto y frustración en los menores, y sentimientos de culpa y angustia en los progenitores (principalmente en las madres) (Roppelt, 2003; Klammer, 2006).

Junto a estas transformaciones, hay que destacar cambios *estructurales* en los hogares que pueden afectar al bienestar infantil. En las últimas décadas el tamaño de las familias ha ido reduciéndose y, así, los progenitores han visto aumentada a menudo su capacidad de dedicar atención a sus hijos, al tenerla que distribuir entre un número menor de niños. La disminución de la fecundidad (y en especial de segundos y terceros nacimientos) significa que un número mayor de niños crecerán sin hermanos, lo que por una parte puede reforzar el vínculo directo con los progenitores, pero, en contrapartida, puede privar a los pequeños de experiencias enriquecedoras de sociabilidad infantil. Apenas existe investigación social que haya calibrado las implicaciones de esta tendencia. No olvidemos tampoco que la reducción del tamaño de las familias se ha visto igualmente provocada por la desaparición progresiva de otros adultos que residían en el hogar (generalmente familiares), y por tanto, de la presencia de agentes de socialización capaces de ofrecer apoyo a los progenitores en el ejercicio de sus funciones parentales.

Pero sin duda el principal cambio estructural que se produce hoy en muchos hogares es el debilitamiento de los vínculos de solidaridad familiar tras una ruptura de pareja. Una proporción creciente de menores experimentan en algún momento la ruptura de la relación de sus progenitores y la interrupción de la convivencia con uno de ellos. Los procesos de divorcio o separación colocan a menudo a los hijos en situación de riesgo económico. Debido a la persistencia de diferencias importantes en la dedicación de hombres y mujeres al trabajo remunerado, a las brechas salariales entre hombres y mujeres, y al apoyo económico muchas veces inadecuado que las madres que obtienen la custodia reciben por parte de sus exparejas, los hogares encabezados por una madre sola suelen disponer de niveles de renta inferiores que los hogares biparentales. La exposición de estos hogares a riesgos de pobreza es, por tanto, también más elevada. Al margen de estos problemas económicos, la disolución de la relación de pareja conlleva situaciones que pueden acarrear experiencias de malestar a los menores. El divorcio o separación de los padres trastoca las rutinas cotidianas de acceso del menor a uno de sus progenitores (generalmente el padre), lo que muchas veces termina debilitando el vínculo con él. La aparición de nuevas figuras adultas en el hogar –si la madre inicia una nueva relación sentimental– abre nuevos escenarios para el menor, que no siempre se resuelven satisfactoriamente (Furstenberg y Cherlin, 1991; Cher-



lin, 2010). En los últimos años, la sociedad está dotándose de nuevos instrumentos para adaptarse a estas realidades cambiantes. La iniciativa legislativa en muchos países tiende a revisar los supuestos en que se había basado para administrar los procesos de ruptura familiar, con objeto de acomodar el interés del menor –un ejemplo de ello es el debate sobre la custodia compartida, o las medidas encaminadas a favorecer la implicación de los padres que no residen con sus hijos en la educación de los menores.

## 1.2. Infancia y futuro

En una sociedad proclive a pensarse a sí misma, a reconsiderarse y reconstituirse, las tendencias que apuntan a un empeoramiento de las condiciones de vida de los niños son objeto de preocupación pública creciente, aunque no siempre cristalice en iniciativas específicas para corregirlas. En los últimos años se está articulando una nueva constelación de argumentos a favor de la inversión pública proactiva dirigida a la infancia. Estos nuevos discursos entienden que «invertir» en infancia supone invertir en el futuro de nuestra sociedad. La orientación de tales enfoques es fundamentalmente futurista. Desde este punto de vista, la política social debe contribuir a generar dinamismo económico, capacitando a los individuos para aprovechar las oportunidades laborales que se les presentan a lo largo de la vida y mejorar su productividad. En este nuevo paradigma de la política social –repetido de forma insistente por organismos internacionales y algunos gobiernos– el gasto público en infancia ya no representa un coste social, sino el eje principal de una inversión social productiva, orientada hacia el futuro. El objetivo es prevenir toda situación de riesgo que pueda comprometer el horizonte vital de los niños –léase, la posibilidad de que puedan convertirse en adultos preparados y flexibles, capaces de adaptarse eficazmente a las exigencias cambiantes de los mercados–. Avalado por una ingente investigación social, este nuevo paradigma reclama intensificar los esfuerzos para combatir la pobreza infantil, apoyar a las familias en dificultades para equilibrar su dedicación al trabajo y a las responsabilidades familiares, o incentivar la participación en la educación preescolar de hijos de familias con bajos recursos culturales y educativos. Los frutos de estas iniciativas deben no solo mejorar la competitividad de las economías dotándolas de una mano de obra preparada y flexible, sino contribuir al sostenimiento de la vieja arquitec-

tura de los Estados del Bienestar. Los niños son los garantes de la provisión pública del mañana si logramos convertirlos en personas adultas productivas y capaces de hacer contribuciones financieras significativas a los fondos que sostienen los sistemas de provisión pública. Ello solo será posible si gozan hoy de oportunidades de crecer en condiciones adecuadas y se logra desactivar los riesgos que amenazan un desarrollo personal y educativo propicio.

Gracias a este nuevo paradigma, la atención a la infancia ha sido catapultada a un lugar de privilegio en el menú de las políticas sociales que despliegan un número creciente de países. En estos países, la sociedad ha cobrado conciencia de las condiciones de vida de los niños en situación económica precaria y de las dificultades de las familias para conciliar sus responsabilidades laborales y familiares. Los discursos y recetas que se aplican son variados, y en algunos casos susceptibles de críticas muy contundentes (véase, por ejemplo, Lister, 2006). Pero es innegable que el nuevo paradigma de la inversión social se erige ya en un contrapeso necesario a las tendencias gerontocráticas de los viejos Estados del Bienestar, quizás el único medianamente efectivo en un contexto de creciente peso demográfico, económico y político de los colectivos de edades más avanzadas.

En algunos países, como el nuestro, este tipo de discursos apenas han empezado a arraigar. Ello no se debe a que la situación de la infancia sea muy halagüeña. Si bien algunos indicadores internacionales de bienestar infantil nos colocan en una situación bastante privilegiada en comparación con otros países desarrollados —por ejemplo, en indicadores de bienestar emocional y relacional—, en dimensiones clave para su bienestar presente y oportunidades futuras, los niños españoles presentan déficits importantes. En un conocido informe de UNICEF se constataban dos hechos preocupantes (UNICEF Innocenti, 2007). El primero es que la situación económica y material en que viven muchos niños españoles puede estar privándoles de oportunidades esenciales de participación social, condicionando sus horizontes vitales. Por ejemplo, los niños españoles se situaban en 2007 en el puesto 17 (de 21 países analizados) en lo que se refiere a tasas de pobreza infantil. Otro capítulo que conduce a la preocupación es la educación formal. Los índices de abandono escolar prematuro son muy altos, y el nivel de conocimientos y capacidades que demuestran los estudiantes en pruebas internacionales estandarizadas —PIRLS o PISA— es bastante bajo. Estos resultados nos sugieren que muchos niños y niñas espa-

ñoles afrontan la transición a la vida adulta en condiciones de vulnerabilidad educativa poco propicias para manejarse adecuadamente en los escenarios económicos y sociales del futuro que se nos avecina.

Las señas de identidad de las familias españolas –lo que se había conocido tradicionalmente como «familismo»– se diluyen, y con ello están desapareciendo algunas de las condiciones previstas para procurar bienestar y seguridad a los niños en el régimen familiar tradicional –principalmente la dedicación exclusiva de las madres a las responsabilidades domésticas y de cuidado. Sin embargo, este nuevo escenario no incrementa necesariamente la vulnerabilidad infantil, puesto que coincide con la aparición de nuevos mecanismos y estrategias de provisión, tanto o más eficaces que los anteriores. En el curso de los últimos años han ido apareciendo nuevas estructuras familiares, formas de organización de la vida cotidiana y culturas domésticas que sientan las bases de nuevos modelos de bienestar familiar. El presente libro aspira a radiografiar la realidad de las nuevas familias para contribuir a identificar fortalezas y debilidades de los perfiles emergentes de sociabilidad familiar para el bienestar infantil. En el capítulo 2 analizamos qué significa para los padres y madres tener hijos; qué retos implica hoy la paternidad y la maternidad, y qué tensiones ocasiona la conciliación de la vida laboral y familiar ante los hijos. En los capítulos 3 y 4 analizamos las relaciones intergeneracionales entre padres e hijos, centrándonos en la etapa 0-4 y 5-10 respectivamente. Se discuten formas y estrategias de los padres y madres de relacionarse con sus hijos: cuánto tiempo dedican a cuidar a sus hijos y cómo distribuyen este tiempo, a qué lo dedican, cómo manejan premios y castigos para orientar su comportamiento, cómo se implican en su educación formal. Un objetivo colateral de estos capítulos es rastrear formas de desigualdad emergentes, derivadas de las prácticas de socialización en el hogar. El capítulo 5 se adentra en el «tiempo libre» de los niños, sea en casa o fuera de ella, diferenciando actividades estructuradas (extraescolares) y no estructuradas (con amigos, hermanos, familiares). En el capítulo 6 se analizan las implicaciones de algunas de las dinámicas estudiadas en la aparición de diferentes situaciones de malestar en la infancia. Nos concentramos específicamente en tres dimensiones de la vida infantil que inciden de forma importante en el bienestar y desarrollo personal infantil: problemas de sobrepeso y obesidad, de malestar emocional, y de adaptación a

las exigencias del sistema educativo desde los primeros años de escolarización obligatoria.

Nuestro trabajo se sustenta en distintas fuentes de información, primarias y secundarias. Hemos utilizado bases de datos internacionales (de la OCDE o Eurostat) y explotado directamente datos de encuestas que están a disposición de los investigadores (la Encuesta de Condiciones de Vida del Instituto Nacional de Estadística, diversos estudios del Centro de Investigaciones Sociológicas, el World Values Survey y el European Values Study). Sin embargo, por encima de todo, hay que destacar que buena parte de nuestra evidencia en los capítulos 3, 4, 5, y 6 procede de una encuesta telefónica realizada a 2.200 padres y madres con hijos e hijas de 0 a 10 años en febrero de 2010. Los cuestionarios contienen módulos específicos para familias con niños de distintas edades (los detalles metodológicos pueden consultarse en el anexo). El hecho de tratarse de una encuesta diseñada estratégicamente para dar respuesta a nuestras inquietudes nos concede considerable margen de maniobra para acercarnos a realidades poco estudiadas en estudios previos referidos a nuestro país.

## II. El ejercicio de la paternidad y la maternidad

---

Pocas instituciones han cambiado tan vertiginosamente como la familia en las últimas décadas. Salvo circunstancias excepcionales, los parámetros demográficos familiares evolucionan lentamente. En España no ha sido así. En los últimos tiempos han aumentado notablemente la proporción de parejas de hecho, las separaciones y divorcios, la monoparentalidad y la adopción internacional. Se ha legitimado y legalizado el matrimonio homosexual y, en consecuencia, las familias homoparentales. Todo ello llega acompañado de un aumento continuado de la actividad laboral de las mujeres (especialmente de aquellas que son madres), de la transformación de las relaciones de intimidad en el seno de la pareja, de la emergencia de nuevas prácticas de distribución de las responsabilidades domésticas y de los cuidados, de la caída de la fecundidad, del aplazamiento de la emancipación de los jóvenes, de la creciente autonomía personal y residencial de las personas mayores. En este contexto de cambio, se han aprobado reformas legislativas importantes que afectan a las relaciones familiares y de parentesco. En las últimas décadas los principios que regulan fenómenos como el divorcio, las uniones consensuales, la transmisión de apellido, la reproducción asistida, las adopciones, o últimamente los regímenes de custodia compartida, han sido revisados y puestos al día, en algún caso más de una vez, para adaptarse a una realidad que desbordaba los marcos jurídicos vigentes. Esa realidad ha empujado a los propios españoles a cambiar, y esos cambios no están exentos de tensiones y contradicciones.

### 2.1. Los hijos en el proyecto de vida en común

Vivimos en una sociedad en la que las familias de corte patriarcal se están transformando. La incorporación masiva de las mujeres a la vida pública, tanto en el

ámbito educativo como en el mundo del trabajo, ha creado un nuevo escenario que promueve la redefinición del papel de la mujer en la familia. Las mujeres han dejado de ser la piedra angular de un régimen familista, que podía cargar sobre espaldas femeninas las responsabilidades de la atención a los discapacitados y dependientes. Es cada vez más reducido el número de mujeres que consideran que ser ama de casa puede ser tan gratificante como la actividad profesional, y es cada vez mayor el de mujeres que consideran que las obligaciones domésticas son un obstáculo para su progreso profesional (Rivero Recuento *et al.*, 2005; Iglesias de Ussel *et al.*, 2009). Desde los años ochenta, los estudios sociológicos basados en las encuestas del Centro de Investigaciones Sociológicas rastrean la evolución de las preferencias y orientaciones de los españoles y las españolas respecto a la distribución de roles en la familia. Un número creciente de hombres y mujeres se muestra partidario de un modelo igualitario, donde ambos se reparten las tareas del hogar y cuidado de los hijos. Especialmente notable es la evolución de la actitud de los varones. Los favorables a un modelo tradicional, con reparto estricto de roles, constituyen un reducto cada vez más minoritario que va siendo reemplazado rápidamente por nuevas cohortes de varones que expresan preferencias por un modelo igualitario.

En este contexto, el vínculo principal que sustenta el entramado familiar (la relación sentimental y de compromiso que une a la pareja) también ha cambiado. A diferencia de lo que ocurría en el pasado –cuando el vínculo de pareja era principalmente un medio para alcanzar finalidades económicas (el autoabastecimiento de la unidad familiar) e institucionales (la pervivencia del linaje y la transmisión del patrimonio), sin que importara demasiado si existía una relación de afecto o de complicidad entre los miembros de la pareja– en los últimos tiempos las relaciones de intimidad se fundamentan de manera cada vez más rotunda en expectativas y aspiraciones personales. En lo que el sociólogo norteamericano Andrew Cherlin (2010) ha llamado «parejas de tipo individualista», el valor de la vida en pareja se tasa ante todo por las satisfacciones cotidianas que procura. El derecho individual a la felicidad es el motor que todo lo mueve: es el dispositivo de arranque que pone en marcha el proyecto de vida en común, y el mecanismo que lo detiene en el momento en que la relación de pareja no satisface las aspiraciones de sus miembros. La promesa de felicidad reside en la calidad de las relaciones de intimidad que uno llegue a construir. Cuando esa promesa pierde credibilidad, existen pocos obstáculos que impidan la disolución de la relación.

Coincidiendo con el afianzamiento de este modelo de relación, que otorga a la vida en pareja una centralidad sin precedentes, el valor de los hijos también ha cambiado. Tener hijos ha dejado de ser uno de los aspectos más importantes de la felicidad de muchas parejas. Otras dimensiones —como el respeto y cariño mutuo, la fidelidad, una buena comprensión mutua, una relación sexual satisfactoria, compartir tareas domésticas, tener unos ingresos adecuados y una buena vivienda— cobran relevancia. Lograr preservar la calidad de la relación reclama esfuerzos y atención creciente a la pareja. El reto exige que cada miembro de la pareja ofrezca a su compañero o cónyuge la mejor versión de sí mismo, busque espacios íntimos para el intercambio mutuamente gratificante, y trate de inyectar constantemente a la relación algún reconstituyente (un obsequio, una cena íntima, un viaje sorpresa, etc.).

La centralidad de la vida en pareja tiende a relegar el segundo vínculo que suele trenzar el entramado familiar: el que une a padres e hijos. Eso no quiere decir que, en las nuevas circunstancias, no se le reconozca importancia. Criar y educar a los hijos es una de las principales funciones que los españoles siguen asignando a la familia en todos los grupos sociales (Meil, 2006). Criar hijos puede, de hecho, ser perfectamente compatible con las aspiraciones de las parejas «de tipo individualista» si con ello se abren espacios íntimos en los que la pareja puede saciar su sed de experiencias emocionales «especiales», que refuercen su vínculo interpersonal. Pero no cabe duda de que algunos aspectos tradicionalmente asociados a la crianza pueden entrar en contradicción con las prioridades de este tipo de parejas. Valores como la estabilidad, el altruismo o la abnegación en pro del bienestar infantil cotizan a la baja. Un número considerable de parejas jóvenes entienden que la vida en pareja es lo primero, y los hijos no deben comprometer la felicidad y los proyectos de la pareja. Así, según los resultados de un estudio reciente de la Fundación SM en que participan dos autores del presente libro, un 52% de las parejas jóvenes (cuyos integrantes tienen menos de 40 años) están de acuerdo en que «tener hijos limita demasiado la libertad de los padres». En contraposición a una creencia extendida en el pasado, tener hijos ya no debe suponer un obstáculo para la separación o divorcio. Tan solo el 11% de los entrevistados considera que «cuando hay hijos de por medio, los padres no deberían separarse, aunque no se lleven bien» (Iglesias de Ussel *et al.*, 2009: 89).

El hecho de vivir la relación de pareja como un proyecto que debe ser constantemente renovado y ratificado, un «plebiscito cotidiano», aboca a situaciones de falta de certeza, en que resulta difícil decidirse a tener hijos. Son muchas las situaciones que desalientan a las mujeres de tener descendencia: las que cohabitan, suspenden la decisión hasta estar seguras de que su pareja es definitiva; las casadas que dudan sobre el futuro de su relación, son reacias a tener hijos ante el temor de ver seriamente comprometida su vida en un posible escenario de ruptura; las mujeres que tienen horizontes laborales inciertos suspenden la decisión de ser madres a la espera de tiempos mejores; las mujeres con un nivel educativo alto y una decidida orientación laboral tienen motivos para ver con inquietud las implicaciones que un hijo puede tener para su futuro profesional. La caída de la fecundidad experimentada en España en las últimas décadas refleja en buena medida el retraso en los calendarios de la maternidad atribuibles a decisiones que privilegian dimensiones personales (educativas, profesionales, sentimentales) frente a los proyectos de fecundidad. Pero más allá de esas decisiones, encontramos una infecundidad voluntaria de mujeres que, ya madres, interrumpen su proyecto de fecundidad al reajustar sus preferencias acerca de la dimensión ideal de la familia. Algunas madres de un solo hijo no se lanzan a más, quizás en contra de sus deseos iniciales, desalentadas por las adversidades que supuso criar el primero. Las investigaciones sociológicas coinciden en presentar un escenario con algunas luces y bastantes sombras. La inmensa mayoría de mujeres se muestra satisfecha de haber tenido a sus hijos, pero un porcentaje elevado expresa temor y angustia por cuanto representen un obstáculo para su vida profesional, limiten la calidad de su vida en pareja o les falte tiempo para cuidarlos. A ello se añade la inquietud sentida por muchos padres y madres —especialmente en etapas más avanzadas de la infancia y adolescencia— de que el control que puedan ejercer sobre los hijos será imperfecto y no lograrán apartarlos de influencias nocivas (Iglesias de Ussel *et al.*, 2009; Meil, 2006).

## 2.2. Familia y fecundidad en los nuevos escenarios sociales

La familia ha sido invariablemente la dimensión de la vida personal más valorada desde que existe información demoscópica sobre actitudes y valores de los españoles. La familia merece una valoración muy positiva entre quienes tienen hijos, y especialmente, los padres de hijos pequeños. Según datos del



Estudio 2.578 (2004) del CIS, el 86% de las personas que tienen un hijo menor de seis años consideran que su familia es «muy importante para ellos», actitud compartida por el 68% de quienes no tienen hijos de esas edades. España ha sido caracterizada a menudo como un país familista, donde la vida privada se concibe fundamentalmente como vida en familia, y las obligaciones familiares se anteponen a ambiciones personales. Dentro de este ámbito, la crianza y el cuidado de los hijos se presenta a menudo como una de las principales funciones familiares. Para la inmensa mayoría de las parejas tener hijos sigue siendo una parte consustancial de un proyecto en pareja. En este proyecto, los padres y madres están llamados a no escatimar esfuerzos. En este sentido, un porcentaje elevado de los españoles (en torno al 80% en las distintas oleadas del World Values Survey) considera que los padres deben hacer sacrificios por el bienestar de sus hijos e hijas, incluso si es a expensas del suyo propio. Esta opinión está muy extendida en todos los grupos sociales, con solo pequeñas diferencias por estudios y religiosidad.

Más allá del sentido del deber arraigado en la mentalidad de muchas personas, las principales razones que las personas aducen para tener hijos son de tipo emocional. Tener hijos produce gratificaciones intangibles que compensan el sacrificio. Según el estudio de la Fundación SM ya mencionado, el 66% de los jóvenes menores de 40 años que viven en pareja declara estar muy de acuerdo en que «ver crecer a los hijos es uno de los mayores placeres de la vida», y un 21% adicional se considera «de acuerdo» con tal afirmación (Iglesias de Ussel *et al.*, 2009: 89). Ese «placer» tiene una naturaleza fundamentalmente sentimental. Como puede advertirse en la tabla 2.1, preguntados por los dos motivos más importantes para tener un hijo o tener alguno más, la razón principal que esgrimen las españolas es de índole emocional (CIS, Estudio 2.639). Otras consideraciones, como la preservación del linaje («ver a la familia seguir adelante») o afrontar la vejez con garantías («los hijos hacen menos probable que uno esté solo en la vejez») han perdido la relevancia que pudieron tener en el pasado. También es destacable que solo una minoría mencione que «tener hijos fortalece la relación con el cónyuge».

TABLA 2.1

### Motivos más importantes para tener un hijo entre mujeres que no tienen hijos pero desean tenerlos y mujeres que ya tienen hijos pero quisieran tener más

En porcentajes

| MOTIVOS MÁS IMPORTANTES PARA TENER UN HIJO/A                  | PRIMER MOTIVO | SEGUNDO MOTIVO |
|---------------------------------------------------------------|---------------|----------------|
| Tener hijos produce un sentimiento especialmente gratificante | 39            | 25             |
| Es buena cosa ver crecer y desarrollarse a los hijos          | 21            | 23             |
| Los hijos acentúan el sentido de la responsabilidad           | 16            | 13             |
| Produce satisfacción ver a la familia seguir adelante         | 14            | 25             |
| Los hijos hacen menos probable la soledad en la vejez         | 4,9           | 4,7            |
| Tener hijos fortalece la relación con el cónyuge/pareja       | 4,1           | 9,1            |
| <b>Total</b>                                                  | <b>100</b>    |                |
| Número de casos                                               | (2.760)       |                |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Estudio 2.639*, CIS 2006.

Ahora bien, calibrar el valor de los hijos en la sociedad española requiere mayor atención a los matices. La presunción de que los españoles conceden gran centralidad a los hijos en los proyectos de pareja es discutible si se examinan ciertas actitudes a la luz de evidencias comparativas. Un porcentaje significativo de los españoles cree actualmente legítima e incluso posiblemente satisfactoria para quienes la practiquen la opción de no tener hijos. Por ejemplo, según datos del World Values Survey (1990 y 1999) y el European Values Study (2008), la proporción de españoles que responden afirmativamente a la pregunta «Una mujer, ¿necesita tener hijos para sentirse realizada?» es significativamente inferior a la de otros países del sur de Europa, como Grecia, Portugal o Italia, e incluso inferior a la de países del centro y el norte de Europa como Alemania, Francia o Dinamarca. En la última década, esta proporción se ha acercado a la de países con orientaciones menos maternalistas. Por otra parte, las diferencias entre cohortes son sustanciales –más grandes que en la mayoría de otros países– aunque en los últimos años se ha reducido la brecha

generacional a consecuencia de la incorporación a las franjas de edad avanzada de grupos jóvenes que ya hace una o dos décadas presentaban orientaciones menos maternalistas. Así, mientras que en 1999 el 62% de los entrevistados mayores de 50 años se mostraba de acuerdo en que «una mujer necesita tener hijos para sentirse realizada», solo lo creía un 32% de las personas menores de 30 años. En 2008, la diferencia se ha rebajado significativamente (52% y 34% respectivamente).

La actitud de la mayoría de los españoles jóvenes se aleja de concepciones maternalistas que entendían que la infecundidad era poco menos que una maldición. Lejos quedan los tiempos en que la mayoría de la población consideraba que un matrimonio sin hijos no es un verdadero matrimonio.<sup>(1)</sup> En la actualidad, solo un pequeño porcentaje de españoles emite juicios negativos respecto a los proyectos vitales que excluyen tener hijos. Por ejemplo, en la encuesta de la Fundación SM, solo el 23% de las personas entrevistadas estaba de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que «las personas que no tienen hijos llevan vidas vacías» (Iglesias de Ussel *et al.*, 2009: 89).

En paralelo a estos cambios de actitud ante la infecundidad, se ha producido una reducción acusada del número de hijos que las parejas desean tener. La evolución de las cifras es elocuente. En 1966, en el Informe FOESSA, el número ideal de hijos para los españoles era de 3,3 (valor medio). En 1968, un estudio de DATA arrojaba una cifra similar (3,4), mientras que el informe de FOESSA de 1970 presentaba un valor de 3,1. Estas cifras eran menores incluso que el número real de hijos que las mujeres llegaban a tener. Esta pauta se invierte en las últimas décadas. El Informe FOESSA de 1975 detectaba ya cifras por debajo del umbral de 3: 2,83 para mujeres, 2,66 para hombres (Campo y Navarro, 1985: 118). En la década de los ochenta y primera mitad de los noventa estas cifras se reducirán algo más de medio punto más, hasta situarse en 2,15, en el punto más bajo, en el año 2000. En los últimos años se ha producido un repunte, que sitúa el número ideal de hijos en torno a 2,3. Esta cifra se sitúa bastante por encima de la fecundidad real de las mujeres en edades avanzadas del ciclo reproductivo: en 2006, la media de hijos nacidos vivos de una mujer de 40 a 44 años era de 1,79 (datos extraídos de la Encuesta

(1) En una encuesta de la revista *Cambio 16* (octubre de 1978, núm. 560), solamente un 27% de los encuestados pensaban que un matrimonio que ha decidido no tener hijos es una familia (citado por Campo y Navarro, 1985: 121).

de Fecundidad, Familia y Valores del Centro de Investigaciones Sociológicas, por Margarita Delgado, 2007: 108). Aunque al fin del ciclo reproductivo predominan las mujeres que aparentemente han colmado sus aspiraciones de fecundidad, un grupo significativo de mujeres no lo ha hecho. Una de cada tres mujeres de 40 a 44 años sin hijos desearía tenerlos (33%). Es menor la proporción de las que ya tienen hijos y les gustaría tener más (15%).

El conjunto de evidencias sugiere que las actitudes de los españoles respecto a la fecundidad han evolucionado rápidamente. Siguen predominando quienes desean tener hijos y los tienen. Pero la alternativa de no tenerlos es perfectamente aceptable. La presión normativa para tener hijos se ha diluido y la preferencia por las familias numerosas es cada vez más minoritaria. Es difícil dilucidar cuáles son los determinantes de esos cambios. Un factor que probablemente ha influido en este proceso es la adaptación de actitudes y preferencias a una realidad que constriñe las opciones. Algunos españoles se situarían frente a la realidad como la zorra ante las uvas en la fábula de Esopo: al ver el racimo demasiado alto, desprecia las uvas alegando que no están maduras.

### 2.3. Las dificultades para tener y criar hijos

Aunque los cambios de concepción respecto a la infecundidad y el número de hijos pueden atribuirse a diversos factores y procesos, no resulta baladí llamar la atención sobre el hecho de que esos cambios coinciden con un reconocimiento de los problemas que entraña la llegada de los hijos para sus progenitores. Si se examinan las actitudes de las mujeres de 25 a 39 años que no tienen hijos y no les gustaría tenerlos, llama poderosamente la atención el elevado porcentaje de ellas que esgrimen las dificultades de tenerlos y criarlos. Motivos como la «incertidumbre personal», la «falta de confianza en el futuro» y los problemas y preocupaciones que los hijos provocan pesan decididamente en su orientación hacia la fecundidad y la crianza. La inmensa mayoría de las mujeres jóvenes aduce adversidades de esta índole.

TABLA 2.2

### Motivos más importantes para no tener hijos. Mujeres de 25 a 39 años sin hijos y que no quieren tenerlos

En porcentajes

| MOTIVOS MÁS IMPORTANTES PARA NO TENER UN HIJO/A             | PRIMER MOTIVO | PRIMER Y SEGUNDO MOTIVO |
|-------------------------------------------------------------|---------------|-------------------------|
| Criar a los hijos entraña muchas preocupaciones y problemas | 24            | 33                      |
| Incertidumbre personal                                      | 18            | 27                      |
| Falta de confianza en el futuro                             | 14            | 22                      |
| Los hijos hacen más difícil que la mujer tenga un trabajo   | 11            | 18                      |
| Los hijos son caros, especialmente cuando crecen            | 10            | 14                      |
| Quita tiempo para hacer otras cosas importantes en la vida  | 10            | 20                      |
| La edad                                                     | 7,0           | 10                      |
| Motivos de salud                                            | 3,9           | 5,2                     |
| Los embarazos, nacimiento, son duros para la mujer          | 0,9           | 6,7                     |
| Tengo los que quiero                                        | 0,8           | 1,1                     |
| Mi casa no es lo suficientemente grande                     | 0,0           | 0,5                     |
| <b>Total</b>                                                | <b>100</b>    |                         |
| Número de casos                                             | (123)         |                         |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Estudio 2.639*, CIS 2006.

Entre las madres de 25 a 39 que tienen hijos y no desean tener más, es bastante reducido el porcentaje de las que aducen «incertidumbre personal» y «falta de confianza en el futuro». Lógicamente, se trata de un grupo de mujeres que, a pesar de estar en una franja de edad similar que las que no tienen hijos, ya han franqueado el umbral de la maternidad y superado incertidumbres y sombras sobre el futuro, siempre previas al inicio de un proyecto familiar. Aún así, un porcentaje considerable alega, ya sea como primer o segundo motivo, que criar a los hijos entraña muchas preocupaciones, es caro, o quita tiempo para hacer otras cosas importantes en la vida.

TABLA 2.3

### Motivos más importantes para no tener hijos. Mujeres de 25 a 39 años que tienen hijos y no quieren tener más

En porcentajes

| MOTIVOS MÁS IMPORTANTES PARA NO TENER OTRO HIJO/A           | PRIMER MOTIVO | PRIMER Y SEGUNDO MOTIVO |
|-------------------------------------------------------------|---------------|-------------------------|
| Tengo los que quiero                                        | 39            | 50                      |
| Los hijos son caros, especialmente cuando crecen            | 14            | 25                      |
| Criar a los hijos entraña muchas preocupaciones y problemas | 14            | 29                      |
| Motivos de salud                                            | 5,1           | 8,4                     |
| Falta de confianza en el futuro                             | 4,7           | 11                      |
| Los hijos hacen más difícil que la mujer tenga un trabajo   | 4,6           | 10                      |
| Los embarazos, nacimiento, son duros para la mujer          | 4,5           | 8,8                     |
| La edad                                                     | 4,4           | 11                      |
| Quita tiempo para hacer otras cosas importantes en la vida  | 3,5           | 8,0                     |
| Incertidumbre personal                                      | 3,1           | 9,2                     |
| Mi casa no es lo suficientemente grande                     | 2,6           | 5,4                     |
| <b>Total</b>                                                | <b>100</b>    |                         |
| Número de casos                                             | (644)         |                         |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Estudio 2.639*, CIS 2006.

Las dificultades para tener y criar hijos han cobrado una relevancia creciente en un contexto de reconfiguración de los roles femeninos. En lo que Esping-Andersen (2009) ha llamado una «revolución inacabada», la trayectoria vital de las mujeres se ha masculinizado, impulsada por su incorporación masiva al mercado de trabajo y su tendencia a permanecer en él después de casarse y dar a luz. Esta orientación creciente hacia el trabajo productivo se inscribe tanto en procesos económicos como culturales. Desde el punto de vista económico, el incremento de la participación de las mujeres en el mercado de trabajo ha coincidido con la expansión de los sistemas educativos –que acogen a un número creciente de mujeres en los escalones educativos superiores– y con la transformación de las estructuras económicas en las sociedades postindustriales, que crea nuevos espacios productivos que ya no requieren ni se sustentan

en una división sexual del trabajo—. En estos nuevos escenarios el abandono de la actividad profesional por parte de las mujeres para dedicarse a trabajos familiares y domésticos ha dejado de ser la opción más rentable para la economía familiar, especialmente en el caso de las mujeres con niveles elevados de cualificación y retribución.

Desde un punto de vista cultural, la actividad laboral de las mujeres cobra nuevos significados en el contexto de los procesos de individualización que experimentan las sociedades occidentales. En la nueva cultura de la individualidad, el trabajo se erige en un elemento central en el proyecto vital: proporciona los recursos económicos necesarios para materializar dicho proyecto (y eludir situaciones de dependencia), abre vías a la participación social en espacios que adquieren relevancia creciente en la configuración de la identidad individual (muy especialmente el universo del consumo), y posibilita la afirmación del logro individual en el marco de la construcción autónoma de la propia vida (Beck-Gernsheim, 2003; Lipovetsky, 2003). En el caso de las mujeres, el auge de los valores individualistas trae consigo un reforzamiento de las orientaciones hacia la formación, el ejercicio de una actividad laboral y la libre disposición de sí mismas a lo largo de sus vidas, desafiando concepciones tradicionales que reclamaban dedicación a obligaciones colectivas —fundamentalmente de cuidado de otros—. Las «ideologías del sacrificio» en que se sustentaba el orden tradicional, que celebraban los valores de la abnegación y el altruismo femenino, entran en contradicción con el desarrollo de una sociedad de consumo que difunde a escala planetaria los valores del bienestar y el placer individual, y el derecho a perseguirlos sin ambages. Nos encontramos ante un terremoto social que está transformando los deseos y ambiciones de las mujeres, y las relaciones de poder en la pareja y en la familia.

Esta dinámica de cambio no fluye, sin embargo, sin obstáculos, que sitúan muchas veces el cuidado de los menores en el epicentro de contradicciones, frustraciones y conflictos. Por una parte, la destrucción del sistema de valores tradicional no es completa. Sigue habiendo personas —hombres y mujeres— apegadas a escalas de valores tradicionales, que aspiran a compatibilizar sus convicciones con dinámicas sociales que convierten progresivamente a los modos de vida tradicional —basados en la asimetría de roles— en proyectos social y económicamente inviables. Así, en los nuevos contextos, el trabajo femenino no solo se ha convertido en un elemento central de la nueva identi-

dad femenina, sino también en una condición casi *sine qua non* para inaugurar un proyecto de vida en pareja que resulte económicamente sostenible, que asegure a ambos el acceso a bienes básicos –comenzando por la autonomía residencial– y les proteja frente a adversidades económicas. Hoy día, la formación de nuevas familias exige generalmente una doble fuente de ingresos. Las familias con un solo sustentador tienen un riesgo muy elevado de pobreza, que se acentúa en coyunturas económicas desfavorables (Marí-Klose *et al.*, 2008a). Además, quienes siguen modelos tradicionales se enfrentan, por una parte, a un entorno institucional crecientemente hostil, que descuida las necesidades y demandas que expresan, y por otra, a discursos hegemónicos que censuran sus prácticas, tachándolas como arcaísmos destinados a ser dejados de lado progresivamente. En este sentido, las políticas públicas en muchos países están claramente inmersas en un viraje que persigue ofrecer protección y ayuda a las familias que se apartan de los modelos tradicionales de estatus y roles de género. Las ayudas financieras a las familias van dirigidas cada vez más a aquellas en que trabajan ambos progenitores (a través, por ejemplo, de transferencias monetarias a madres trabajadoras) y la expansión de servicios persigue «desfamiliarizar» actividades de cuidado que tradicionalmente habían llevado a cabo las mujeres. Este proceso coincide con una devaluación progresiva del rol del ama de casa. La dedicación exclusiva a las labores del hogar y el cuidado de los hijos ha perdido buena parte de la apreciación social de que había gozado y poco a poco pasa a ser una anomalía social que desafía expectativas sociales ampliamente extendidas y halla un difícil encaje en los nuevos esquemas de protección social. Desde un punto de vista individual, la falta de una trayectoria laboral significativa convierte a las mujeres que ponen fin a su relación de pareja o la ven interrumpida por el fallecimiento de su cónyuge en personas en riesgo de exclusión social. Desde el punto de vista social, la pervivencia de un colectivo que no contribuye directamente a los sistemas públicos de provisión social es vista como una amenaza para su sostenibilidad financiera.

Por otra parte, la adaptación de actores, instituciones y estructuras sociales a las nuevas realidades tampoco es completa. Las mujeres que se han incorporado al mercado laboral se enfrentan en primer lugar a la falta de compromiso de muchos varones, que se muestran reacios o incapaces de reajustar sus niveles de implicación en las tareas domésticas y de cuidado en respuesta a la



nueva situación. Aunque el trabajo extradoméstico (y los ingresos que aporta al hogar) otorga poder de negociación a las mujeres frente a sus cónyuges, el nivel de corresponsabilización efectiva en hogares donde los dos miembros de la pareja trabajan es limitado. Una alta proporción de varones interviene en tareas típicamente masculinas (como llevar las cuentas de los gastos, hacer pequeñas reparaciones en casa), y en un número creciente participan en actividades menos especializadas (la compra semanal o la limpieza), pero sigue siendo baja la proporción de varones que asumen equitativamente el conjunto de las responsabilidades domésticas (Iglesias de Ussel *et al.*, 2009). Según algunos planteamientos, como resultado de la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, la brecha entre el número total de horas que la mujer y el hombre trabajan –ya sea en el hogar o en el marco de su actividad profesional– lejos de disminuir, habría aumentado (England, 2006). Esta situación es especialmente evidente tras el nacimiento de los hijos. El escaso desarrollo en nuestro país de los servicios públicos de atención a la primera infancia y apoyo a las familias representa un factor de tensión de primer orden entre tiempos productivos y reproductivos.

A pesar de la decidida orientación laboral de las mujeres jóvenes, para bastantes de ellas el nacimiento de los hijos sigue implicando el abandono del mercado de trabajo, la reducción de la jornada laboral y un condicionante importante para su progreso profesional (Iglesias de Ussel *et al.*, 2009: 103). El impacto económico de estos cambios puede ser considerable. Esping-Anderesen (2009: 85-86) ha estimado, por ejemplo, que las interrupciones laborales acarrearán a las mujeres españolas con dos hijos un coste económico equivalente al 20% de sus ingresos totales a lo largo de su vida, coste cuatro veces superior al de las mujeres danesas, que disfrutaban de mayores oportunidades para conciliar la maternidad y la carrera profesional gracias a la existencia de servicios públicos de apoyo a las familias. Existe una conciencia extendida de esos costes. El 58% de los españoles entiende que «el hecho de tener hijos es un obstáculo para la vida profesional de la mujer»; el porcentaje aumenta al 69% de las personas con hijos menores de tres años (CIS, Estudio 2.578, 2004). La proporción de mujeres que advierten esos obstáculos es algo superior a la de varones, aunque estos perciben de forma mayoritaria que esos obstáculos existen.

La llegada de los hijos también intensifica la segregación de roles domésticos en sentido tradicionalista. En las parejas con hijos menores, la diferencia entre horas dedicadas al trabajo doméstico por mujeres y hombres aumenta y la distribución de las responsabilidades domésticas se hace más inequitativa. Esta pauta está lógicamente relacionada con la disminución del tiempo que las madres dedican a sus actividades profesionales fuera del hogar. Pero también al aumento de la proporción de varones que incrementan su dedicación laboral. En las circunstancias actuales de muchas parejas jóvenes, la llegada de un hijo conlleva reajustes de los niveles de actividad laboral tanto de mujeres como de hombres (generalmente en direcciones contrapuestas) para hacer frente a las demandas de atención y cuidado que reclaman los niños pequeños y, al mismo tiempo, mantener el poder adquisitivo de la unidad familiar (Iglesias de Ussel *et al.*, 2009: 103).

TABLA 2.4

**Reparto de las tareas domésticas en los hogares en que las mujeres trabajan según tengan o no hijos/as<sup>(a)</sup>**

En porcentajes

| TAREAS DOMÉSTICAS                          | SIEMPRE/HABITUALMENTE <sup>(b)</sup> |             | EQUITATIVAMENTE |             |
|--------------------------------------------|--------------------------------------|-------------|-----------------|-------------|
|                                            | NO TIENE HIJOS                       | TIENE HIJOS | NO TIENE HIJOS  | TIENE HIJOS |
| Hacer la colada                            | 56                                   | 76          | 39              | 19          |
| Preparar las comidas/cocinar               | 53                                   | 67          | 32              | 24          |
| Hacer las camas                            | 45                                   | 59          | 47              | 34          |
| Decidir qué se va a comer al día siguiente | 40                                   | 66          | 51              | 30          |
| Hacer la limpieza                          | 34                                   | 50          | 62              | 42          |
| Fregar platos                              | 28                                   | 48          | 61              | 43          |
| Llevar las cuentas de los gastos           | 23                                   | 31          | 60              | 53          |
| Hacer la compra                            | 22                                   | 35          | 69              | 55          |
| Hacer pequeñas reparaciones en casa        | 9,9                                  | 9,0         | 19              | 12          |
| Llevar a reparar el automóvil              | 9,8                                  | 7,6         | 22              | 19          |

Nota: a) Los datos corresponden a las respuestas de mujeres. Número de casos 1.532. Se trata de mujeres que viven en pareja y tienen menos de 40 años de edad.

b) Siempre/ habitualmente se refiere a las mujeres.

Fuente: Iglesias de Ussel *et al.* (2009), p. 106.

En estas condiciones, las mujeres que tienen hijos afrontan costes elevados de oportunidad, más altos cuanto mayor es el valor monetario de su trabajo productivo y la apreciación subjetiva que les merece su carrera profesional. Algunos autores han señalado que las mujeres cobran plena conciencia de la magnitud de esos costes en el momento de decidirse a tener el segundo hijo. Su proclividad a tener más hijos tras el nacimiento del primero se incrementa si creen que van a contar con una pareja que va a corresponsabilizarse en la crianza del segundo o ulteriores, y van a ser capaces así de reducir los costes de oportunidad asociados a la maternidad. La experiencia vivida en la crianza del primer hijo resulta, en este sentido, determinante (Cooke, 2003; Mills *et al.*, 2008). Los hijos ya no traen invariablemente «un pan bajo el brazo», coronando y estabilizando el proyecto familiar, como había sucedido en el pasado. Como señalamos en un estudio reciente, organizar el cuidado de los hijos suele llevar aparejadas dificultades considerables, que cristalizan en situaciones de tensión (Iglesias de Ussel *et al.* 2009). Las parejas con hijos pequeños tienden a expresar mayores niveles de desacuerdo en el reparto de tareas domésticas, así como de insatisfacción con las oportunidades de disfrutar la relación interpersonal con su pareja. Posiblemente, mujeres y hombres vivan esta situación de forma diferente. Por ejemplo, en el estudio mencionado evidenciábamos que las mujeres con hijos tienen una probabilidad más alta que las que no los tienen de mostrarse menos enamoradas en el momento de la entrevista que cuando iniciaron la convivencia con su pareja (a igualdad de tiempo de convivencia). Esto no sucede con los hombres, que no presentan «riesgos de desenamoramiento» estadísticamente diferentes según tengan o no hijos.

La compaginación de la vida laboral y familiar en presencia de hijos es una cuestión complicada, en que nuevas orientaciones y ambiciones profesionales y de autonomía de las mujeres entran en colisión con dinámicas cotidianas de la relación con su pareja. En el proceso de adaptación a estos desajustes se pueden producir situaciones de tensión, que no siempre acaban adecuadamente encauzadas. Un porcentaje considerable de padres y madres entrevistados en la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, preparada para el presente estudio, indican que en su hogar se producen situaciones de tensión en relación con cuestiones referidas a la compaginación de la vida laboral y familiar. Así, un 63% de hogares menciona episodios de tensión ligados a la falta de tiempo personal para relajarse o desconectar (un

13% indica que estos episodios se producen a menudo); un 49% reconoce situaciones de tensión provocadas por el reparto de tareas domésticas (un 9% señala que tienen lugar a menudo), y un 28% se refiere a tensiones por el cuidado de los niños (un 2,8% declara que se producen a menudo). Solo un 16% declara que en su hogar no se producen nunca situaciones de tensión asociadas a alguno de estos factores.

Las situaciones de tensión son más recurrentes en los hogares donde la madre trabaja y alberga aspiraciones profesionales ambiciosas (dispone de credenciales educativas elevadas). Son también más habituales si los niños son menores de tres años (especialmente si la tensión está provocada por el cuidado de los niños) y cuando la implicación del padre en el cuidado de los hijos es baja (tabla 2.5). La influencia de este factor es notable. Sin embargo, como es fácil comprobar, la situación laboral del padre o su nivel educativo apenas tienen implicaciones sobre el clima del hogar.

El gráfico 2.1 representa, en tres escenarios, la probabilidad de que en un hogar se produzcan situaciones de tensión ligadas al reparto de tareas domésticas, cuidado de niños y falta de tiempo para relajarse. El primero es un escenario tradicional, donde la madre no trabaja, tiene estudios primarios y la implicación del padre en el cuidado de los hijos es baja. El segundo escenario es de transición: la madre trabaja, tiene estudios superiores y la implicación del padre es baja (de revolución incompleta). El tercero es un escenario similar al anterior, pero con un grado de implicación paternal elevado (de revolución completa). Se trata de tipologías ideales que, con independencia de su grado de representatividad dentro de la población, permiten hacernos una idea de qué ocurre cuando se presenta conjuntamente una constelación de situaciones.

TABLA 2.5

**Personas que declaran vivir situaciones de tensión en casa por distintos motivos según atributos sociodemográficos de los padres y edad del niño/a**

En porcentajes. Hogares con niños de 0 a 10 años

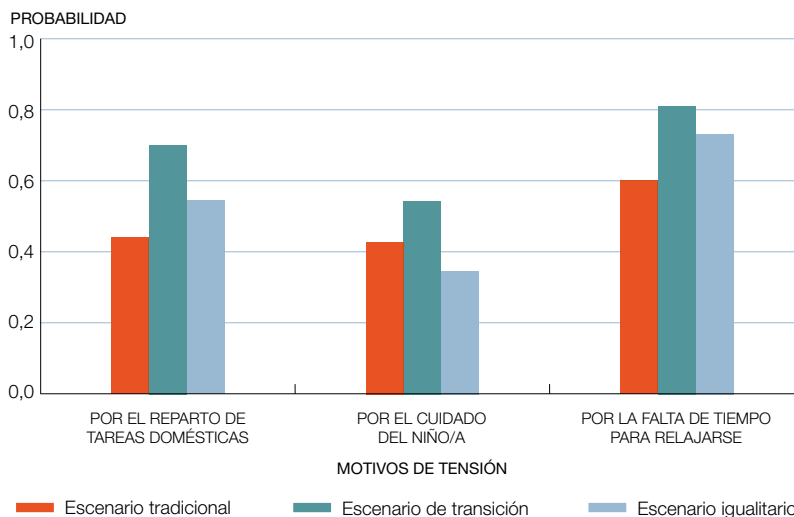
| CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOCRÁFICAS                      | HAY TENSIÓN POR                     |          |                     |          |                      |          |                                      |          |
|--------------------------------------------------------|-------------------------------------|----------|---------------------|----------|----------------------|----------|--------------------------------------|----------|
|                                                        | EL REPARTO DE LAS TAREAS DOMÉSTICAS |          | EL CUIDADO DEL NIÑO |          | ESTRÉS EN EL TRABAJO |          | NO DISPONER DE TIEMPO PARA RELAJARSE |          |
|                                                        | SÍ                                  | A MENUDO | SÍ                  | A MENUDO | SÍ                   | A MENUDO | SÍ                                   | A MENUDO |
| <b>Características de la madre</b>                     |                                     |          |                     |          |                      |          |                                      |          |
| Nivel educativo                                        |                                     |          |                     |          |                      |          |                                      |          |
| Primario                                               | 39                                  | 8,1      | 25                  | 3,1      | 48                   | 6,4      | 53                                   | 12       |
| Secundario                                             | 51                                  | 11       | 26                  | 1,9      | 53                   | 6,8      | 64                                   | 11       |
| Universitario                                          | 54                                  | 7,8      | 33                  | 3,7      | 60                   | 7,2      | 69                                   | 11       |
| Situación laboral                                      |                                     |          |                     |          |                      |          |                                      |          |
| Trabaja a tiempo completo                              | 55                                  | 9,6      | 28                  | 2,8      | 61                   | 7,3      | 68                                   | 11       |
| Trabaja a tiempo parcial                               | 55                                  | 11       | 29                  | 2,2      | 56                   | 8,6      | 68                                   | 13       |
| No trabaja                                             | 40                                  | 7,3      | 27                  | 3,2      | 47                   | 5,5      | 56                                   | 10       |
| Nivel de implicación de la madre en la vida del niño/a |                                     |          |                     |          |                      |          |                                      |          |
| Muy implicada                                          | 49                                  | 8,7      | 29                  | 2,7      | 54                   | 6,8      | 64                                   | 10       |
| Bastante implicada                                     | 50                                  | 10       | 27                  | 3,2      | 56                   | 7,1      | 63                                   | 13       |
| Poco o nada implicada                                  | — <sup>(a)</sup>                    | —        | —                   | —        | —                    | —        | —                                    | —        |
| <b>Características del padre</b>                       |                                     |          |                     |          |                      |          |                                      |          |
| Nivel educativo                                        |                                     |          |                     |          |                      |          |                                      |          |
| Primario                                               | 47                                  | 10       | 28                  | 3,3      | 53                   | 6,4      | 58                                   | 12       |
| Secundario                                             | 49                                  | 8,6      | 27                  | 1,5      | 54                   | 7,2      | 65                                   | 11       |
| Universitario                                          | 53                                  | 8,2      | 31                  | 3,9      | 58                   | 6,6      | 67                                   | 11       |
| Situación laboral                                      |                                     |          |                     |          |                      |          |                                      |          |
| Trabaja a tiempo completo                              | 50                                  | 8,6      | 29                  | 2,6      | 55                   | 6,9      | 64                                   | 11       |
| Trabaja a tiempo parcial                               | 43                                  | 7,8      | 26                  | 2,0      | 54                   | 6,9      | 66                                   | 11       |
| No trabaja                                             | 53                                  | 12       | 28                  | 2,7      | 54                   | 5,4      | 61                                   | 11       |
| Nivel de implicación del padre en la vida del niño/a   |                                     |          |                     |          |                      |          |                                      |          |
| Muy implicado                                          | 46                                  | 6,8      | 25                  | 1,9      | 53                   | 5,4      | 61                                   | 8,5      |
| Bastante implicado                                     | 52                                  | 10       | 30                  | 2,6      | 56                   | 7,2      | 65                                   | 13       |
| Poco o nada implicado                                  | 58                                  | 17       | 39                  | 8,7      | 61                   | 15       | 66                                   | 19       |
| <b>Características del hijo/a</b>                      |                                     |          |                     |          |                      |          |                                      |          |
| Edad                                                   |                                     |          |                     |          |                      |          |                                      |          |
| 0 a 3 años                                             | 51                                  | 9,0      | 35                  | 3,1      | 54                   | 6,9      | 68                                   | 13       |
| 4 a 7                                                  | 46                                  | 9,6      | 25                  | 3,1      | 53                   | 7,6      | 61                                   | 11       |
| 8 a 10                                                 | 50                                  | 8,0      | 23                  | 1,9      | 57                   | 5,7      | 60                                   | 9,2      |

Nota: a) Menos de 20 casos por casilla.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

GRÁFICO 2.1

**Probabilidad de que en los hogares con niños de 0 a 10 años se vivan situaciones de tensión por distintos motivos, según modelos de distribución de responsabilidades de género**



Nota: La probabilidad se calcula a partir de un modelo de regresión logística donde la variable dependiente tiene dos valores: 1) se producen tensiones en el hogar por distintos motivos y 0) no se producen. En el modelo se han introducido simultáneamente las siguientes variables: edad del menor, situación laboral de la madre, nivel de estudios de la madre, el menor tiene hermanos, nivel de implicación del padre.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

Los resultados del análisis multivariable sugieren que el escenario tradicional y el igualitario son claramente más deseables que el modelo de transición. El modelo tradicional conlleva probabilidades más bajas de que se produzca tensión por el reparto de tareas domésticas y por la falta de tiempo para relajarse, mientras que el modelo igualitario es especialmente ventajoso para prevenir situaciones de tensión asociadas al cuidado de niños. En todos los casos, el segundo escenario –el de la madre que trabaja, puede tener aspiraciones profesionales ambiciosas, pero no cuenta con el apoyo de su pareja en el cuidado del menor– tiende a producir más situaciones de tensión.

## 2.4. La ética del cuidado familiar y el modelo de buena infancia

La demanda social a favor de políticas de conciliación está muy extendida. Esta demanda refleja el deseo de muchos padres de pasar más tiempo con sus hijos, especialmente cuando estos todavía no están escolarizados. España suele ser incluida por los estudiosos en el grupo de países apegados a un modelo cultural tradicional, donde los cuidados familiares, sustentados por una ética de la responsabilidad y la obligación moral, son considerados superiores a otras formas de provisión que no asegurarían el mismo grado de compromiso de cuidadores a sueldo, ya sea de la administración pública o de agentes con ánimo de lucro (Pfau-Effinger, 2006). En este modelo una «buena infancia» es aquella que se desarrolla en el hogar, supervisada por un familiar (generalmente la madre). Este criterio debe prevalecer especialmente cuando los niños se encuentran en edad preescolar. Los datos obtenidos durante la década de los noventa y primeros años de la presente respaldaban esta visión. España era un país donde, comparativamente, una proporción elevada de la población se mostraba contraria a que la mujer trabajara mientras sus hijos estaban en edad preescolar. Esa actitud estaba especialmente extendida entre los grupos de edad más avanzada. Así, según datos de 1990 del World Values Survey, el 71% de los españoles con edades superiores a los 50 años estaban de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación «a un niño en edad preescolar le puede perjudicar que su madre trabaje». El hecho de que solo el 41% de las personas de edades comprendidas entre los 15 y 29 años compartiera esa opinión parecía anunciar cambios inminentes.

Esos cambios han sido vertiginosos. Un porcentaje creciente de españoles –fundamentalmente pertenecientes a las nuevas generaciones– entienden que el cuidado de los menores no puede seguir descansando en el abandono de la actividad laboral de las madres, aunque persiste un porcentaje muy elevado que ven con buenos ojos que trabajen a tiempo parcial mientras los niños son pequeños –tabla 2.6–. Una encuesta del CIS de 2003 nos permite desagregar estos datos por cohortes.

TABLA 2.6

### Opinión sobre si las mujeres deberían trabajar a tiempo completo, a tiempo parcial o no trabajar en diversas situaciones según grupos de edad

En porcentajes

|                                                                                          | EDAD       |            |            |          |
|------------------------------------------------------------------------------------------|------------|------------|------------|----------|
|                                                                                          | DE 18 A 34 | DE 35 A 49 | DE 50 A 64 | 65 Y MÁS |
| <b>Después de casarse y antes de tener hijos</b>                                         |            |            |            |          |
| Trabajar a tiempo completo                                                               | 82,3       | 82,6       | 74,2       | 64,3     |
| Trabajar a tiempo parcial                                                                | 15         | 12         | 18         | 19       |
| No trabajar                                                                              | 2,3        | 5,0        | 8,2        | 17       |
| <b>Total</b>                                                                             | <b>100</b> |            |            |          |
| <b>Cuando hay un hijo que no tiene edad para ir a la escuela</b>                         |            |            |            |          |
| Trabajar a tiempo completo                                                               | 25         | 22         | 15         | 9,9      |
| Trabajar a tiempo parcial                                                                | 51         | 50         | 40         | 32       |
| No trabajar                                                                              | 24         | 29         | 46         | 58       |
| <b>Total</b>                                                                             | <b>100</b> |            |            |          |
| <b>Después de que el hijo más pequeño (o único hijo) haya empezado a ir a la escuela</b> |            |            |            |          |
| Trabajar a tiempo completo                                                               | 46         | 43         | 30         | 23       |
| Trabajar a tiempo parcial                                                                | 47         | 47         | 49         | 44       |
| No trabajar                                                                              | 7,4        | 10         | 21         | 34       |
| <b>Total</b>                                                                             | <b>100</b> |            |            |          |
| Número de casos                                                                          | (836)      | (236)      | (500)      | (512)    |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Estudio 2.529*, CIS 2003.

Otro indicador diáfano de la evolución de las actitudes es la creciente percepción de legitimidad que tiene entre los españoles el uso de servicios sociales de apoyo a las familias con niños menores de tres años como alternativa a la educación en el hogar. En este sentido, el Estudio 2.788 del CIS (2009) proporciona una oportunidad poco usual de examinar las diferentes actitudes hacia el papel de la escuela infantil y las guarderías en la atención a estos niños. Preguntados sobre si lo mejor para ellos es permanecer en casa o asistir a una escuela infantil, un 54% de los entrevistados se decantan por la segunda opción. Existen diferencias acentuadas entre cohortes. Mientras el 66% de los



menores de 35 años prefieren la segunda opción, solo lo hacen un 42% de los entrevistados de 65 o más años.

Los españoles más jóvenes han perdido la reticencia a dejar a sus hijos a cargo de otras personas en centros de educación infantil. La inmensa mayoría considera necesario que los niños de tres a seis años asistan a la escuela o guardería, y un porcentaje considerable (71%) ve necesario que lo hagan los niños de uno y dos años, aunque en este caso predominan quienes lo consideran necesario «en algunos casos». Uno de cada tres ve incluso aceptable que en ciertos casos los menores de un año asistan a la escuela infantil, algo que no solo choca de frente con los discursos maternalistas del familismo tradicional, sino que es desaconsejado por buena parte de psicólogos infantiles (Belsky *et al.*, 1988).

TABLA 2.7

### Opinión sobre si es necesario que un niño/a asista a la escuela o guardería según diferentes intervalos de edad del menor

En porcentajes. Personas menores de 50 años

| EDAD DEL NIÑO/A   | EN TODOS<br>LOS CASOS | EN ALGUNOS<br>CASOS | EN NINGÚN<br>CASO | TOTAL      |
|-------------------|-----------------------|---------------------|-------------------|------------|
| De 3 a 6 años     | 81                    | 17                  | 2,2               | <b>100</b> |
| De 1 a 2 años     | 17                    | 54                  | 29                |            |
| Menores de un año | 5,3                   | 31                  | 64                |            |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Estudio 2.788*, CIS 2009.

Tras esas consideraciones se advierten claramente las presiones horarias derivadas de la compatibilización de la vida laboral y familiar. El 65% de los entrevistados que consideran que un niño de uno a dos años debería asistir a la escuela arguye, como causa principal, que así «los padres tendrían resuelto el cuidado de los hijos». Un 82% piensa lo mismo entre quienes consideran necesario que los menores de un año acudan a la escuela o guardería. Si ceñimos el análisis a los padres cuyo hijo asiste o ha asistido a una guardería o centro infantil antes de los tres años, la mayoría indica de nuevo que lo hizo por motivos relacionados con la compaginación de la vida laboral y familiar en hogares donde los progenitores trabajan. El interés del menor aparece en un segundo plano. El 18% de los entrevistados indican que el motivo principal para llevarlo es o era «para que conviva con otros niños». El 13% esgrimen que lo llevan o lo llevaron «para que aprenda y se desarrolle».

TABLA 2.8

### Razón por la que su hijo/a asiste o asistió a una guardería o centro infantil antes de los tres años

En porcentajes. Personas menores de 50 años

|                                                 |            |
|-------------------------------------------------|------------|
| Porque yo (y mi cónyuge) trabajamos             | 63         |
| Para que conviva con los demás                  | 18         |
| Para que aprenda y se desarrolle                | 13         |
| Porque no tengo familiares que le puedan cuidar | 2,8        |
| Otra razón                                      | 3,2        |
| <b>Total</b>                                    | <b>100</b> |
| Número de casos                                 | (467)      |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Estudio 2.788*, CIS 2009.

Pero eso no significa que no crean que la educación preescolar reporta algunos beneficios, tanto pedagógicos como sociales, a los niños. Un porcentaje elevado de personas entrevistadas entienden que la escuela antes de los tres años puede cumplir funciones importantes para el desarrollo del menor. Consideran que la participación de los menores de tres años los capacita mejor que la familia para «relacionarse y comunicarse con los demás», pero también para desarrollar capacidades de observación y exploración, para aprender rutinas y normas. Estas actitudes aparecen en todos los grupos sociales, con solo ligeras variaciones por educación.

Los resultados de estos análisis sugieren que en los últimos años se está produciendo una adaptación de las preferencias a las nuevas realidades, muy especialmente en los grupos de edad que experimentan en carne propia los problemas y preocupaciones que conlleva la crianza de los niños pequeños. Como consecuencia de la evolución de las actitudes, se ha relajado la presión normativa sobre las mujeres que deciden seguir trabajando a tiempo completo y/o utilizar servicios sociales para facilitar la compatibilización de su vida laboral y familiar. Un número creciente de españoles y españolas concibe la posibilidad de que un niño pequeño pueda comenzar «una buena infancia» pasando bastantes horas lejos de su madre, a cargo de profesionales del cuidado infantil. La transición hacia un nuevo modelo ha sido silenciosa. El modelo ha ido granjeándose partidarios sin que se alzaran demasiadas voces que, desde planteamientos ideológicos o expertos, cuestionasen la dirección del proceso.

TABLA 2.9

### Opinión sobre si niños y niñas menores de tres años desarrollan mejor ciertas capacidades en la escuela o en la familia según nivel de estudios

En porcentajes. Personas menores de 50 años

| ¿DÓNDE APRENDE MEJOR UN NIÑO/A LAS SIGUIENTES CAPACIDADES?                           | NIVEL DE ESTUDIOS   |            |               |
|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------|---------------|
|                                                                                      | PRIMARIA O INFERIOR | SECUNDARIA | UNIVERSITARIA |
| <b>Saber expresar sus necesidades básicas de salud y bienestar</b>                   |                     |            |               |
| Familia                                                                              | 57                  | 59         | 61            |
| Escuela                                                                              | 24                  | 26         | 25            |
| Ambas por igual                                                                      | 18                  | 15         | 15            |
| <b>Total</b>                                                                         | <b>100</b>          |            |               |
| <b>Resolver por sí mismo algunas necesidades de alimentación e higiene</b>           |                     |            |               |
| Familia                                                                              | 52                  | 49         | 51            |
| Escuela                                                                              | 28                  | 37         | 33            |
| Ambas por igual                                                                      | 20                  | 15         | 16            |
| <b>Total</b>                                                                         | <b>100</b>          |            |               |
| <b>Controlar su propio cuerpo (mantener el equilibrio, no caerse, levantarse...)</b> |                     |            |               |
| Familia                                                                              | 62                  | 56         | 52            |
| Escuela                                                                              | 20                  | 24         | 26            |
| Ambas por igual                                                                      | 19                  | 20         | 22            |
| <b>Total</b>                                                                         | <b>100</b>          |            |               |
| <b>Relacionarse y comunicarse con los demás</b>                                      |                     |            |               |
| Familia                                                                              | 19                  | 13         | 15            |
| Escuela                                                                              | 64                  | 72         | 70            |
| Ambas por igual                                                                      | 18                  | 15         | 15            |
| <b>Total</b>                                                                         | <b>100</b>          |            |               |
| <b>Observar y explorar su entorno (ser curioso, preguntar...)</b>                    |                     |            |               |
| Familia                                                                              | 28                  | 24         | 24            |
| Escuela                                                                              | 43                  | 49         | 46            |
| Ambas por igual                                                                      | 29                  | 29         | 30            |
| <b>Total</b>                                                                         | <b>100</b>          |            |               |
| <b>Aprender rutinas y normas (horarios, ser obediente...)</b>                        |                     |            |               |
| Familia                                                                              | 30                  | 26         | 30            |
| Escuela                                                                              | 50                  | 50         | 48            |
| Ambas por igual                                                                      | 20                  | 24         | 22            |
| <b>Total</b>                                                                         | <b>100</b>          |            |               |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Estudio 2.788*, CIS 2009.

### III. Cuidado y atención a niños de 0 a 4 años

---

En el mundo anglosajón se utiliza a menudo la expresión «Love is spelled T-I-M-E» (*Amor se deletrea T-I-E-M-P-O*), especialmente cuando la conversación gira en torno a las relaciones entre padres e hijos. En el tiempo que los padres comparten con sus hijos, estos aprenden habilidades para la vida, internalizan expectativas de logro, desarrollan sentimientos de confianza y seguridad y encuentran afecto y estabilidad. Este tiempo debe concebirse como una forma de inversión social de primer orden que, a pesar de no quedar reflejada en indicadores de productividad tradicionales o no aparecer en los libros de contabilidad nacional, tiene implicaciones socioeconómicas evidentes para los niños y para la sociedad en su conjunto. La *cantidad* y especialmente la *calidad* de ese tiempo es uno de los determinantes principales del bienestar y desarrollo de niños y niñas, y por tanto de sus oportunidades vitales y capacidad productiva futura (Büchel y Duncan, 1998; Cooksey y Fondell, 1996). La sociología ha acuñado el término *capital social* para referirse a los beneficios que se obtienen de los vínculos sociales (Bourdieu, 1983; Coleman, 1988). Las relaciones intergeneracionales de padres e hijos constituyen una de las modalidades de capital social que genera retornos individuales y sociales más elevados.

Sin embargo, parece que, ahora más que nunca, las familias ya no logran atesorar capital social debido a las dificultades y obstáculos para dedicar a sus hijos e hijas la atención que quisieran. Por un lado, el aumento de las rupturas de pareja limita las posibilidades de interacción de muchos hijos con el progenitor no custodio. Por otro, se propaga una imagen según la cual los padres, y sobre todo madres, hacen equilibrios imposibles para conciliar su doble rol familiar y laboral, incurriendo en lo que algunos autores han llamado «doble presencia» o «jornadas interminables» (Durán, 1986; Hochschild, 1989). La

otra cara de esta moneda que presenta a unos padres estresados son unos niños que a la salida del colegio se convierten en «huérfanos de las 5 de la tarde», con «la llave al cuello», o viven apresurados entre una actividad extraescolar y la siguiente. En condiciones así, parece que las relaciones intergeneracionales se vean afectadas por crecientes déficits de tiempo, lo que justifica la inquietud.

Frente a estas imágenes, en diversos países disponemos de una evidencia sólida basada en análisis de encuestas rigurosas que registran minuciosamente usos del tiempo en las familias que sugiere precisamente lo contrario (Sandberg y Hofferth, 2001; Gauthier *et al.*, 2004). Muchos padres y madres dedican hoy más tiempo a sus hijos que el que les dedicaron a ellos sus progenitores. Sus prácticas educativas están informadas además por nuevas éticas de cuidado y modelos de lo que significa ser «buena madre» o «buen padre», que les conminan a extender la responsabilidad parental más allá de los espacios y actividades en que se había ejercido tradicionalmente. Cuidar ya no significa «estar presente» o «responder diligentemente» a los requerimientos de atención de los hijos. Compartir tiempo de calidad con los hijos –sumergiéndose en 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. Como hemos indicado en el capítulo anterior, las nuevas parejas de «tipo individualista» ven en las relaciones sentimentales la vía de conquista del sueño de la felicidad. Los aspectos emocionales de la vida familiar han adquirido un protagonismo inédito. Se afianza la idea de que el amor y la ternura profesada a los niños pueden contribuir a construir climas y sustentar el tipo de experiencias idóneas para alcanzar la meta de la autorrealización. Esta convicción es abrazada incluso por muchos hombres, que habían renunciado tradicionalmente al contacto directo con los hijos. Es posible que su deseo de participar en el cuidado de los hijos responda en parte a la necesidad de alejarse de un modelo de paternidad más arcaica, que pueda despertar el recelo de sus parejas e impedirles preservar los climas de confianza y afecto que actualmente sostienen una relación sentimental (mucho más frágiles que en el pasado). Quizás es, por otra parte, un deseo genuino de vivir la paternidad de otra manera, consecuente con nuevas concepciones de la masculinidad, que admiten la posibilidad de que los hombres expresen abiertamente sus sentimientos, muestren sus debilidades y valoren

como personalmente gratificantes la cercanía, el contacto físico y las actividades de cuidado (Alberdi y Escario, 2007).

En segundo lugar, en el trascurso de las últimas décadas se ha intensificado el temor frente a los riesgos que amenazan la seguridad física de los niños. La urbanización, el crecimiento de las ciudades y su creciente diversificación social, la erosión de los lazos comunitarios, están haciendo aflorar preocupaciones desconocidas en el pasado, cuando los niños poblaban calles y plazas, sin que esa incursión no acompañada en el espacio público pudiera inquietar a sus padres. En la actualidad, se entiende que solo el ámbito doméstico puede poner a los niños a salvo de los nuevos peligros que los acechan. Los padres de hoy acompañan a sus hijos a un número considerable de actividades a las que tradicionalmente habían acudido solos: a la escuela, a reuniones con los amigos, a sus actividades extraescolares. Si no lo hacen, corren el riesgo de ser tachados de irresponsables o negligentes. Las viviendas familiares, provistas cada vez más de toda clase de objetos y tecnologías de entretenimiento –juguetes tecnológicamente sofisticados, televisores en el dormitorio, conexión a internet– se convierten en verdaderas «jaulas de oro» donde los niños permanecen muchas horas en la proximidad de sus padres.

Un tercer elemento que ha influido en el acercamiento de los padres a sus hijos es el reconocimiento del valor pedagógico de la implicación de los padres en la formación de los menores. La disminución de la fecundidad ha reducido el número de hijos por hogar y, por consiguiente, ha aumentado la capacidad de los progenitores de concentrar recursos (principalmente dinero y tiempo) en ellos, invirtiendo en su calidad (Becker y Lewis, 1973). La ansiedad de muchos padres ante el incierto horizonte vital futuro de sus hijos en un mundo cambiante e impredecible –donde resulta cada vez más difícil asegurar a los hijos el mismo estatus social de su familia– ha alentado a muchos progenitores a implicarse intensamente en la formación de sus hijos desde etapas tempranas. Comportarse como «buen padre» o «buena madre» supone matricularlos en los mejores centros de educación infantil y colegios, ofrecerles oportunidades para expresar y desarrollar sus talentos desde la más tierna edad en actividades dirigidas, pero también dedicar a los hijos un tiempo de calidad en el que estimular sus aptitudes cognitivas y apoyar sus aprendizajes.

El motor de estos cambios ideológicos son profundas transformaciones sociodemográficas. En este capítulo y el siguiente nos interesamos en las nue-

vas formas de vivir la maternidad y la paternidad, y por ende, las relaciones intergeneracionales. Analizamos también la participación de otras personas y servicios especializados en el cuidado y atención de los niños. En el presente capítulo nos ceñimos a las relaciones de atención y cuidado a los niños de 0 a 4 años.

### 3.1. Cuando llegan los hijos: nueva maternidad y nueva paternidad

A pesar de que los escasos datos disponibles en España sugieren que los hombres han incrementado el tiempo que dedican al cuidado de sus hijos (Larrañaga *et al.*, 2004), sigue existiendo clara evidencia de asimetría en el reparto de esta responsabilidad. En muchos hogares con niños pequeños, cuidar a los hijos es hoy una actividad conjunta, pero que en la mayoría de los casos todavía no se realiza equitativamente. A diferencia de lo que ocurría en el pasado, cuando el compromiso paternal en el cuidado de los niños era mucho menor, el ejercicio de la maternidad es hoy para la mayoría de las mujeres una dedicación a tiempo parcial. Las mujeres han entrado de forma masiva en el mercado de trabajo y contribuyen económicamente al sostenimiento de la familia. En apenas tres décadas la tasa de ocupación de las mujeres entre 25 y 49 años se ha duplicado, pasando de 36% en 1990 al 63% en 2010 (según datos de la EPA). Sin embargo, los datos de participación laboral revelan diferencias significativas en el compromiso laboral de las mujeres según su situación familiar. Como se puede observar en la tabla siguiente, en tres de cada cinco parejas con hijos menores de seis años, las mujeres trabajan. Se trata de una cifra bastante elevada si la comparamos con lo que sucedía apenas dos décadas atrás. Pero es significativamente más baja que la proporción de mujeres que trabajan cuando viven en pareja y no tienen hijos (80%). Otra diferencia importante radica en el porcentaje de mujeres que trabajan a tiempo parcial (19% entre las mujeres con hijos menores de seis años y 10% cuando no los tienen).

TABLA 3.1

### Jornada laboral de parejas con edades comprendidas entre 25 y 49 según edad del hijo/a menor

En porcentajes

| PAREJA FORMADA POR                           | TODAS LAS PAREJAS | PAREJAS SIN HIJOS | PAREJAS CON AL MENOS UN HIJO/A MENOR DE 6 AÑOS | PAREJAS CON HIJOS/AS MAYORES DE 6 AÑOS |
|----------------------------------------------|-------------------|-------------------|------------------------------------------------|----------------------------------------|
| <b>Hombre trabajando a tiempo completo y</b> |                   |                   |                                                |                                        |
| mujer trabajando a tiempo completo           | 44                | 63                | 38                                             | 42                                     |
| mujer trabajando a tiempo parcial            | 14                | 8,4               | 17                                             | 14                                     |
| mujer no trabajando                          | 30                | 16                | 35                                             | 33                                     |
| <b>Hombre trabajando a tiempo parcial y</b>  |                   |                   |                                                |                                        |
| mujer trabajando a tiempo completo           | 0,7               | 1,0               | 0,7                                            | 0,6                                    |
| mujer trabajando a tiempo parcial            | 0,5               | 0,7               | 0,5                                            | 0,4                                    |
| mujer no trabajando                          | 0,5               | 0,5               | 0,4                                            | 0,5                                    |
| <b>Hombre no trabajando y</b>                |                   |                   |                                                |                                        |
| mujer trabajando a tiempo completo           | 4,1               | 5,6               | 3,2                                            | 4,4                                    |
| mujer trabajando a tiempo parcial            | 1,5               | 1,1               | 1,5                                            | 1,5                                    |
| mujer no trabajando                          | 4,3               | 3,7               | 4,3                                            | 4,5                                    |
| <b>Total</b>                                 | <b>100</b>        |                   |                                                |                                        |

Fuente: Encuesta de Población Activa. INE, 2008.

#### (a) Abandono y renunciaciones

Para muchas mujeres, la llegada de los hijos tiene implicaciones importantes en su itinerario vital y su carrera laboral, ya sea porque abandonan el trabajo, temporal o definitivamente, renuncian a puestos de responsabilidad, reducen la jornada laboral, etc. La renuncia –o «scaling back» como suele definirse de forma gráfica esta situación en la literatura anglosajona– se presenta a menudo como una de las estrategias que adoptan las parejas de doble ingreso para hacer frente al cuidado de los hijos. Pero, más que como una estrategia, en la mayoría de las familias se vive como una necesidad. Según datos de nuestra *Encuesta de Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia* un 23% de las mujeres frente a un 4,8% de los hombres con hijos menores de cinco años reconoce que desde que nació su hijo, ha tenido que dejar de trabajar, estudiar, o realizar alguna actividad de formación porque tuvo problemas para encontrar algún centro o persona que se hiciera cargo de su cuidado. El

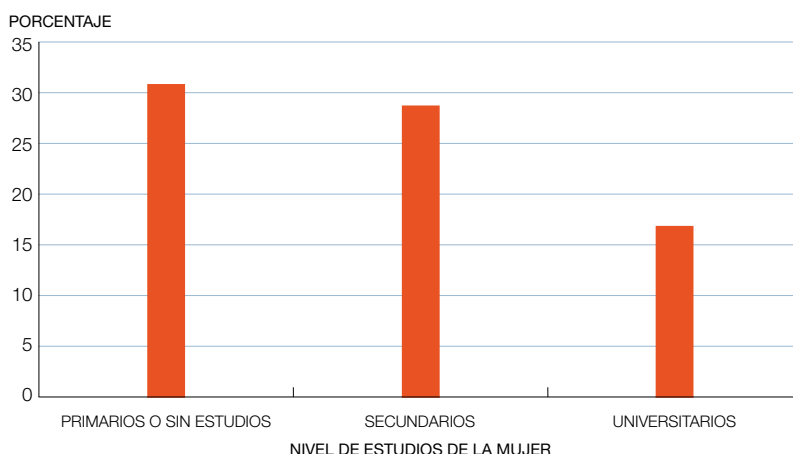


coste de esta renuncia –tasado por diversos factores, como su contribución al nivel de ingresos del hogar, la potencialidad de desarrollar una carrera profesional de éxito, etc.– influye en la decisión. El nivel educativo de las mujeres es el principal determinante de este coste. En el gráfico 3.1 se puede observar que la proporción de mujeres que han tenido que abandonar alguna actividad desde el nacimiento de su hijo se reduce sustancialmente entre las mujeres con estudios universitarios.

GRÁFICO 3.1

### Mujeres que han tenido que abandonar alguna actividad desde que nació su hijo/a según su nivel de estudios

Hogares con niños/as de 0 a 4 años



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

Junto a la educación, es importante considerar las condiciones de empleo antes y después del nacimiento de un hijo. El abandono del mercado de trabajo es más probable cuando las condiciones laborales son precarias. En estas situaciones, muchas mujeres se ven empujadas a renunciar a su trabajo debido a limitaciones de tiempo para conciliar el trabajo con sus nuevas responsabilidades familiares, o por la discriminación que practican sus empleadores (Azmat *et al.*, 2003). Entre las que deciden continuar trabajando tras el nacimiento de sus hijos, no son insólitas las experiencias de movilidad ocupacional

descendente en términos de calidad del empleo, retribución o responsabilidad (Gutiérrez-Doménech, 2002). Las mujeres que no trabajan (ya sea porque están paradas o inactivas) suelen mantener esa condición. Aunque deseen trabajar, encontrar un empleo que se ajuste a sus necesidades de conciliación de la vida laboral y familiar se convierte en una tarea muy difícil.

En la tabla 3.2 hemos representado la situación actual de las madres de niños de 0 a 4 años respecto a su situación laboral en el momento en que nació su hijo o hija. En ese momento estaban trabajando un 70% de las madres. De estas, cerca de cuatro de cada cinco siguen haciéndolo. Un porcentaje bastante elevado de ellas (13%) se encuentra en paro, y un 8,7% ha pasado a una situación de inactividad. Un 18% de las madres estaban en paro en el momento del nacimiento de su hijo. En la actualidad, aproximadamente tres de cada cuatro de estas siguen sin trabajar (42% en paro; 30% inactivas). Para estas mujeres escasean los empleos realmente compatibles con las necesidades familiares. Finalmente, un 12% estaban inactivas en el momento de dar a luz: la inmensa mayoría de ellas siguen sin trabajar (80% inactivas, y 8% paradas). El mercado de trabajo es un territorio inhóspito para madres que no participan en él en el momento del alumbramiento.

TABLA 3.2

### Situación laboral de las madres según su situación en el momento de nacimiento del hijo/a

En porcentajes. Madres de niños/as de 0 a 4 años

| SITUACIÓN LABORAL EN EL MOMENTO DEL NACIMIENTO | SITUACIÓN LABORAL ACTUAL |             |               |            |
|------------------------------------------------|--------------------------|-------------|---------------|------------|
|                                                | ESTÁ TRABAJANDO          | ESTÁ PARADA | ESTÁ INACTIVA | TOTAL      |
| Estaba trabajando                              | 78                       | 13          | 8,7           | <b>100</b> |
| Estaba parada                                  | 28                       | 42          | 30            |            |
| Estaba inactiva                                | 12                       | 8,0         | 80            |            |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

La maternidad es un riesgo para conservar el empleo. El porcentaje de madres de niños de 0 a 4 años que estaban trabajando cuando nació su hijo pero están desempleadas en el momento de ser entrevistadas (13%) supera con creces el porcentaje de sus parejas que no tienen empleo pero lo tenían cuando nació

su hijo (6,5%). Las madres más expuestas al riesgo de perder el empleo son las que tienen credenciales educativas más bajas. El 22% de las madres con estudios primarios que trabajaban cuando dieron a luz están actualmente en situación de desempleo (el 11% de los hombres con este nivel educativo han hecho este tránsito del empleo al desempleo tras el nacimiento de su hijo). También el 17% de las que tienen estudios secundarios (por el 8,2% de los hombres que tienen este nivel educativo). Incluso las madres con titulaciones más elevadas tienen un nivel de exposición al riesgo de desempleo significativamente superior al de sus parejas (7,4% y 0,9% respectivamente). Por tanto, la vulnerabilidad de las madres refleja por una parte el «valor de mercado» de sus titulaciones, pero también estrategias empresariales de desprenderse de mano de obra femenina cuando las trabajadoras optan por la maternidad. En las decisiones de estos empresarios pesa probablemente el convencimiento de que las madres van a resultar menos productivas al tener que asumir la mayor parte de las cargas de la crianza en esas etapas. Estos datos son coherentes con la idea —expresada a menudo por pensadoras e investigadoras feministas— de que las desigualdades de género en el hogar son, a día de hoy, la principal barrera que persiste en el camino de las mujeres hacia la plena igualdad en el mercado de trabajo (véase, por ejemplo, England, 2006).

Un porcentaje algo más reducido de nuevas madres experimentan el tránsito del trabajo a la inactividad. En algunos casos probablemente ha sido precedido por un estadio intermedio de desempleo. En estos casos la inactividad es muchas veces el resultado de la renuncia a buscar empleo (más que del deseo de dedicarse exclusivamente a la crianza de su hijo) en circunstancias en que resulta difícil hacer compatibles las responsabilidades laborales con la dedicación al cuidado infantil. Los costes de oportunidad de trabajar son especialmente elevados para las madres con peores expectativas de remuneración. Por ello, las madres con credenciales educativas más bajas son también las más proclives a realizar el tránsito del trabajo a la inactividad. El 15,5% de las madres que tienen estudios primarios y trabajaban en el momento de dar a luz se encuentran actualmente en situación de inactividad. En las mismas circunstancias se encuentra el 12,1% de las madres que tienen estudios secundarios. Entre las mujeres con titulación universitaria este tránsito es menos común. Afecta tan solo al 4,1%. Es probable que para muchas de estas

mujeres el abandono del trabajo represente un deseo genuino de dedicarse a criar a sus hijos.

En resumen, la evidencia de que las mujeres que abandonan el mercado de trabajo lo hacen deliberadamente con la intención de dedicarse de pleno a la crianza es escasa. El perfil de mujer que renuncia a su carrera impulsada por fuertes convicciones maternalistas (lo que en Estados Unidos ha conformado un verdadero movimiento de *Mothers opting out*) es, en todo caso, muy minoritario. La mayoría de madres que se ven en esta tesitura se han visto obligadas (o al menos empujadas) por las circunstancias a hacerlo. Probablemente su abandono no sea definitivo. Muchas se reincorporarán al mercado de trabajo cuando se presente la oportunidad de encontrar un trabajo ajustado a sus necesidades o cuando la coyuntura laboral mejore.

### **(b) Los permisos de maternidad y paternidad**

La reconfiguración de las políticas de permisos parentales conforma nuevas formas de entender la maternidad y la paternidad, incorporando a estas experiencias un nuevo abanico de elecciones y dilemas, que requieren soluciones negociadas y reflexivas. Esos permisos constituyen uno de los principales capítulos de las llamadas políticas tradicionales de conciliación, que permiten que las mujeres puedan compatibilizar su trabajo con la maternidad y el cuidado de los hijos cuando estos más lo necesitan. Pero desde hace unos años persiguen algo más. La introducción de las bajas de paternidad (o la posibilidad de que la madre transfiera en parte este derecho al padre) representa una fórmula para incentivar a los padres a implicarse en el cuidado de sus hijos desde la primera infancia.

Las políticas de permisos en los países desarrollados han sido un instrumento poderoso para apoyar a las mujeres que desean seguir trabajando tras dar a luz –posibilitando la reincorporación a su empleo en las mismas condiciones– y para proteger a los recién nacidos. Un gran volumen de evidencia sugiere que los bebés que no reciben atención directa de sus progenitores durante los 12 primeros meses de vida son proclives a experimentar situaciones adversas para su desarrollo (Waldfoegel *et al.*, 2002). La mayoría de países europeos conceden permisos parentales que oscilan entre los cuatro y los seis meses, aunque las tasas de reemplazo de ingresos son variables. La aplicación inade-

cuada de estas iniciativas puede provocar efectos indeseados. Una duración demasiado breve de los permisos maternales trunca demasiado prematuramente los beneficios que pretenden procurar a madres e hijos. Ante las restricciones, muchas mujeres prefieren abandonar completamente el mercado de trabajo para cuidar mejor a sus hijos. Así ocurre, por ejemplo, en los Países Bajos, donde el permiso parental es de cuatro meses y un 25% de las mujeres abandonan el mercado de trabajo (Gustafsson y Kenjoh, 2004). En España, con una duración similar del permiso, el abandono también es alto. Sin embargo, una duración demasiado larga erosiona el capital humano de las madres (sus conocimientos, competencias y habilidades) y dificulta su reincorporación al mercado de trabajo (OCDE, 2007).

En España el 91% de las mujeres que trabajan y han dado a luz se han acogido a los permisos de maternidad. Los datos examinados en nuestra encuesta sugieren que la implantación del derecho está muy extendida, incluso entre los colectivos más vulnerables. Aun así, pueden observarse diferencias, pequeñas pero significativas, en la proporción de mujeres que renuncian a esa baja en función de diversos atributos socioeconómicos. La variable que mejor discrimina la posibilidad de disfrutar de ese derecho, tanto como la duración del permiso, son los ingresos del hogar. Aunque la gran mayoría de mujeres trabajadoras que provienen de los sectores más desfavorecidos disfrutan del permiso al que tienen derecho, un porcentaje nada desdeñable de mujeres en el colectivo más desfavorecido no ha podido contar con esa posibilidad: 16,5% (véase tabla 3.3). Tras estos datos se adivinan formas de participación precaria en el mercado de trabajo. Posiblemente muchas mujeres que renunciaron a sus derechos lo hicieron con vistas a no perder puestos de trabajo precario o se impusieron un retorno acelerado a alguna forma de autoempleo.

TABLA 3.3

### Mujeres que se acogieron al permiso de maternidad según su edad, nivel de estudios y nivel de ingresos del hogar

En porcentajes. Hogares con niños de 0 a 4 años

| CARACTERÍSTICAS DE LA MADRE                    | PORCENTAJE |
|------------------------------------------------|------------|
| <b>Edad</b>                                    |            |
| 18 a 35                                        | 92         |
| 36 a 40                                        | 92         |
| Más de 40                                      | 86         |
| <b>Nivel de estudios</b>                       |            |
| Primarios                                      | 86         |
| Secundarios                                    | 90         |
| Universitarios                                 | 93         |
| <b>Nivel de ingresos del hogar por persona</b> |            |
| Menos de 320 €                                 | 83         |
| Entre 321 € y 500 €                            | 89         |
| Entre 501 € y 800 €                            | 92         |
| Más de 800 €                                   | 94         |
| <b>Total</b>                                   | <b>91</b>  |
| Número de casos                                | (675)      |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

Los permisos de paternidad tienen un rodaje bastante más corto. Responden a una nueva concepción de la crianza de los hijos, que persigue promover una participación más efectiva y equilibrada de los hombres en el ámbito doméstico. Existen cada vez más indicios que sugieren que los permisos de paternidad fomentan la implicación de los padres en el cuidado de sus hijos y la distribución más equitativa del trabajo en la esfera doméstica, o al menos previenen la tradicionalización de roles (la acentuación de las asimetrías de género) que suele producirse tras el nacimiento de los hijos. Por ejemplo, Nepomnyaschy y Waldfogel (2007), a partir de una muestra de datos longitudinales de familias norteamericanas, observan que la probabilidad de que el padre participe activamente al cabo de nueve meses del nacimiento del pequeño en las diversas actividades de cuidado es considerablemente mayor si se había tomado dos o más semanas de baja en el momento del nacimiento. Con independencia del carácter más o menos robusto de los efectos a más largo plazo, los permisos de paternidad han sentado las bases que hacen posible una nueva forma de ejercer la paternidad tras el nacimiento.

Las reformas que incentivan al padre a tomarse la baja por nacimiento son relativamente recientes en España. En nuestro país, las trabajadoras (que cumplen con los requisitos mínimos de cotización establecidos) disponen de un permiso de maternidad de 16 semanas, que pueden transferir en parte al padre (hasta un máximo de diez), con la excepción de las seis primeras semanas inmediatamente posteriores al parto, que son obligatoriamente de la mujer. Hasta hace tres años, no existía un permiso de paternidad similar al de maternidad. Los hombres tenían dos días de permiso laboral por el nacimiento de un hijo, mientras que las mujeres con contrato de trabajo tenían derecho a un permiso laboral de 16 semanas, siempre que cumplieran ciertos requisitos de cotización. Las mujeres podían (y siguen pudiendo) renunciar a parte de este permiso (hasta diez semanas) y cedérselas al padre. Con la nueva Ley de Igualdad (marzo de 2007) se introduce un nuevo permiso de paternidad, una baja laboral de quince días que no depende de la situación laboral de la madre y que es personal e intransferible para el hombre. Por tanto, una parte importante de los padres que han respondido a la encuesta son los primeros que han tenido la oportunidad de acogerse a esta nueva medida.

Los datos analizados en la *Encuesta de Relaciones Inter e Intrageneracionales* evidencian que, por término medio, los hombres se toman dos semanas y media de baja, y las mujeres 16 semanas y media, que es básicamente el tiempo estipulado legalmente. La aprobación de la ley produce un aumento sustancial de las bajas de paternidad. Según nuestra encuesta, la proporción de padres que se acogieron a la licencia de paternidad casi se cuadruplicó (pasó del 15% al 58%). La tabla 3.4 nos sugiere algunos elementos de reflexión interesantes para dilucidar si los hombres que se acogen a la baja de paternidad responden a un determinado perfil y si este ha cambiado desde la aplicación de la nueva ley. Los padres se acogen más a menudo a los nuevos permisos, en la inmensa mayoría de los casos junto a sus mujeres, cuando estas trabajan. El inicio de la convivencia con el hijo es vivido como una oportunidad de deleite a la que muchos varones no quieren renunciar, sobre todo cuando se trata del primogénito. Los datos indican que los padres más jóvenes se acogen en mayor medida a este permiso. Esa tendencia consolida pautas de comportamiento observadas ya antes de la aplicación de la ley. Aparentemente, las nuevas generaciones de padres están incorporando comportamientos innovadores. La ampliación de los permisos de paternidad representa un respaldo social –seguramente toda-

vía insuficiente— a nuevas aspiraciones masculinas, que alejan a los padres de un modelo que los privaba de ser testigos (y de disfrutar) de los primeros días de convivencia con el bebé.

TABLA 3.4

### Padres que se han acogido a la baja de paternidad antes y después de la entrada en vigor de la Ley de Igualdad

En porcentajes. Hogares con niños/as de 0 a 4 años

|                                                      | BAJA DE PATERNIDAD<br>DESPUÉS DE LA LEY<br>DE IGUALDAD <sup>(a)</sup> | BAJA DE PATERNIDAD<br>ANTES DE LA LEY<br>DE IGUALDAD |
|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| <b>Características sociodemográficas del padre</b>   |                                                                       |                                                      |
| Edad a la paternidad                                 |                                                                       |                                                      |
| 19 a 34 años                                         | 61                                                                    | 17                                                   |
| 35 a 40                                              | 57                                                                    | 15                                                   |
| Más de 40                                            | 54                                                                    | 8,0                                                  |
| Nivel de estudios                                    |                                                                       |                                                      |
| Primarios o sin estudios                             | 55                                                                    | 12                                                   |
| Secundarios                                          | 61                                                                    | 12                                                   |
| Universitarios                                       | 56                                                                    | 21                                                   |
| Tipo de contrato                                     |                                                                       |                                                      |
| Asalariado/a con contrato indefinido                 | 64                                                                    | — <sup>(b)</sup>                                     |
| Asalariado/a con contrato temporal                   | 58                                                                    | —                                                    |
| Empresario/a o profesional con empleados             | 42                                                                    | —                                                    |
| Autónomo/a o profesional sin empleados               | 40                                                                    | —                                                    |
| <b>Características sociodemográficas de la madre</b> |                                                                       |                                                      |
| Edad a la maternidad                                 |                                                                       |                                                      |
| 17 a 31 años                                         | 65                                                                    | 14                                                   |
| 32 a 37                                              | 57                                                                    | 15                                                   |
| Más de 37                                            | 52                                                                    | 12                                                   |
| Nivel de estudios                                    |                                                                       |                                                      |
| Primarios o sin estudios                             | 53                                                                    | 9,6                                                  |
| Secundarios                                          | 59                                                                    | 15                                                   |
| Universitarios                                       | 58                                                                    | 17                                                   |
| Situación laboral en el momento del nacimiento       |                                                                       |                                                      |
| Trabajaba                                            | 62                                                                    | —                                                    |
| No trabajaba                                         | 42                                                                    | —                                                    |
| <b>Características del hogar</b>                     |                                                                       |                                                      |
| El menor tiene hermanos                              | 53                                                                    | 11                                                   |
| El menor es primogénito/a                            | 64                                                                    | 21                                                   |
| <b>Total</b>                                         | <b>58</b>                                                             | <b>15</b>                                            |
| Número de casos                                      | (307)                                                                 | (67)                                                 |

Nota: a) La Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo, para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres, estableció el permiso de paternidad de dos semanas.

b) Menos de 20 casos por casilla.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.



Resulta interesante comprobar que el nivel educativo del padre es una variable que muestra un comportamiento distinto antes y después de la aprobación de la ley. Antes de su aprobación, la proporción de padres que se acogía a la baja era más alta cuando este tenía estudios universitarios. Tras la aprobación de la ley, padres de diferente condición parecen participar casi por igual de este derecho. En este sentido, la ley parece abrir una puerta que permanecía cerrada para un grupo de progenitores masculinos dispuestos a asumir nuevas formas de ejercer la paternidad.

Los resultados ilustran también que, a pesar del paso adelante, persisten las barreras económicas y laborales para muchos padres. Los padres que trabajan como asalariados con contrato fijo se acogen más a los permisos que cualquier otro grupo ocupacional. Pero les siguen de cerca los que tienen un contrato temporal, lo que sugiere que la institucionalización del derecho no choca con prácticas empresariales que podrían estar interesadas en restringirlo (esgrimiendo abierta o encubiertamente la posibilidad de no renovar un contrato temporal). Empresarios o autónomos (con o sin empleados) son los menos proclives a acogerse a estos permisos. Hacerlo acarrearía costes muy superiores para ellos que para otros grupos.

### **3.2. Horarios familiares en hogares con niños pequeños**

Cuidar requiere tiempo. El tiempo que padres y madres están en condiciones de invertir para cuidar a sus hijos depende de constreñimientos objetivos como son sus horarios laborales, o la disponibilidad de servicios de atención a la primera infancia. Pero tanto o más influyentes en su dedicación a los cuidados son las convicciones y preferencias personales de los progenitores, sus actitudes respecto a la distribución de roles de género, sus convicciones respecto a lo que representa una «buena infancia» y el papel de otros agentes sociales (formales e informales) en procurarla. Distribuir tiempos de cuidado y atención a los menores es una tarea complicada que cada familia lleva a cabo como mejor puede y sabe, principalmente (aunque no de forma exclusiva) en la esfera doméstica. El trabajo reproductivo se desarrolla en un marco privado, lo que le confiere una «invisibilidad» que no tienen otros fenómenos sociológicos que se producen en el ámbito público. Esto ha entrañado tradicionalmente dificultades para estudiarlo.

Por otra parte, la dimensión temporal que ordena los acontecimientos como una sucesión de hechos, cada uno de los cuales ocupa un volumen cuantificable de tiempo, no permite acceder a ciertas cualidades sociales del fenómeno del cuidado. Algunos autores señalan que cuidar de alguien no es solo una actividad que trascorra en un intervalo acotado de tiempo, sino que es sobre todo un estado mental (Folbre y Bittman, 2004): significa responsabilidades, organización, disponibilidad continua, y tiempo para estar «atento a ese alguien». Los instrumentos de recogida de información sobre el empleo del tiempo en determinadas actividades tampoco reflejan todos los conflictos de organización que se derivan de las necesidades del cuidado. Tienen dificultades para registrar adecuadamente «simultaneidades» o tareas que se realizan de forma combinada, en las que el cuidado a veces se recoge como actividad secundaria o no se registra con precisión por considerarse una actividad natural y poco valorada.

La *Encuesta de Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia* no es una encuesta específica sobre usos del tiempo, aunque se pregunta a los progenitores cuántas horas pasaron ellos y sus parejas con sus hijos o hijas el día anterior.<sup>(1)</sup> Somos conscientes de que registrando solo el número de horas que pasan juntos se pierden muchos matices que conforman el tiempo que comparten padres y madres con sus hijos. No capturamos información sobre la intensidad del contacto, ni la atención específica que los niños reciben de cada progenitor. No podemos registrar la gama de gestos que acompañan a una actividad compartida, ni la expresión de afectos y emociones a las que dio pie. Pero las respuestas nos proporcionan una imagen del andamiaje temporal que sostiene el vínculo entre padres e hijos. Es una imagen forzosamente incompleta, pero que permite rastrear pautas básicas de la gestión de los cuidados y desigualdades en su administración. También nos ofrece la oportunidad de analizar percepciones subjetivas de ese tiempo a la luz de la dedicación objetiva.

(1) Las *Encuestas de Empleo del Tiempo* –que cuantifican el volumen físico de tiempo que los miembros del hogar dedican a distintas actividades a través de diarios en que los individuos registran lo que hacen a lo largo del día– son sin duda el mejor instrumento del que disponen las ciencias sociales para analizar el trabajo reproductivo. Pero, a pesar de la sofisticación metodológica de estas encuestas, su utilidad es limitada. Se trata de un instrumento extremadamente caro. Debido a su precio, los investigadores no disponen de estas encuestas con una periodicidad suficiente para rastrear los cambios que se producen en la organización cotidiana de actividades y la distribución de tiempos en los hogares. La última (y única) encuesta sobre el empleo del tiempo de que disponemos en España fue realizada en 2002-2003, lo que la convierte en un instrumento inadecuado para analizar procesos sociales que están cambiando de forma continua y acelerada.

Nuestro primer objetivo es examinar la *cantidad de tiempo* –en horas– que padres y madres pasan junto a sus hijos o hijas –distinguiendo los días laborales y el fin de semana– y la valoración que les merece. En el análisis tendremos en cuenta cuatro factores, mencionados habitualmente en la literatura especializada, que pueden condicionar el tiempo compartido: características del menor (edad y sexo); características individuales de los progenitores (sexo, nivel de educación); perfiles laborales de la pareja, y contribución de cuidadores externos (abuelos, parientes, canguros).

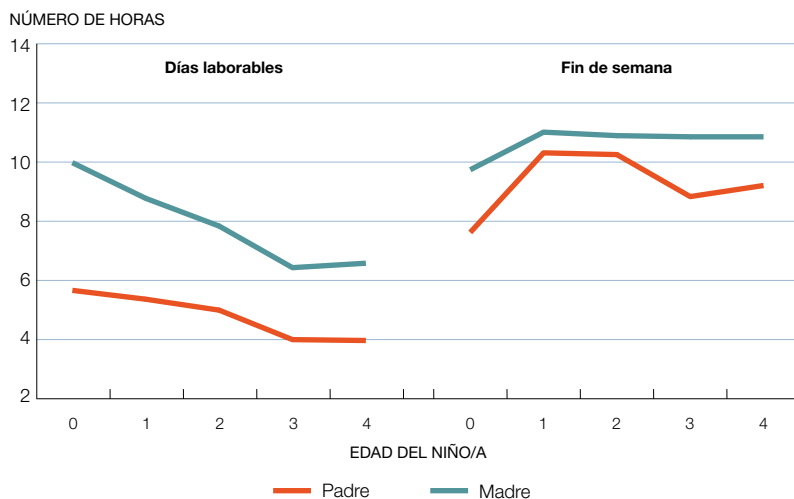
El tiempo que padres y madres pasan junto a hijos e hijas depende en gran medida de la edad de los hijos. Los más pequeños necesitan más atención puesto que no pueden hacer solos casi nada. La mayoría de ellos pasan muchas horas bajo la supervisión directa de sus padres, cuya dedicación al cuidado es durante estos años muy intensa. En el gráfico 3.2 hemos representado el tiempo medio que padres y madres están con sus hijos los días laborales y los fines de semana según la edad de los menores. Lo primero que se observa es que las pautas de tiempo compartido con el menor son muy distintas los días laborales y los fines de semana. Entre semana, el tiempo que padres o madres dedican al menor disminuye tras los primeros años, coincidiendo con la entrada de la mayoría de los niños en el sistema escolar, a los tres o cuatro años. En cambio, durante los fines de semana, la dedicación es alta, independientemente de la edad del menor.

Tanto los días laborales como de fin de semana, los niños pasan más tiempo con sus madres que con sus padres. Por término medio las madres pasan 8,4 horas con sus hijos, mientras los padres les dedican 5,7 horas. El tiempo intergeneracional es principalmente un tiempo femenino durante los días laborales. El fin de semana es un tiempo familiar. Así, la diferencia de horas que pasan madres y padres con sus hijos entre semana es, por término medio, de casi tres horas, mientras que los fines de semana es de 1,4 horas. La asimetría de sexo es mayor en los dos o tres primeros años de vida, cuando ocuparse de los niños sigue siendo considerado un «asunto» que concierne fundamentalmente a las madres.

GRÁFICO 3.2

### Tiempo que pasan por término medio padres y madres con sus hijos/as, según la edad del niño. Días laborables y fin de semana

Tiempo en horas al día. Hogares con niños/as de 0 a 4 años



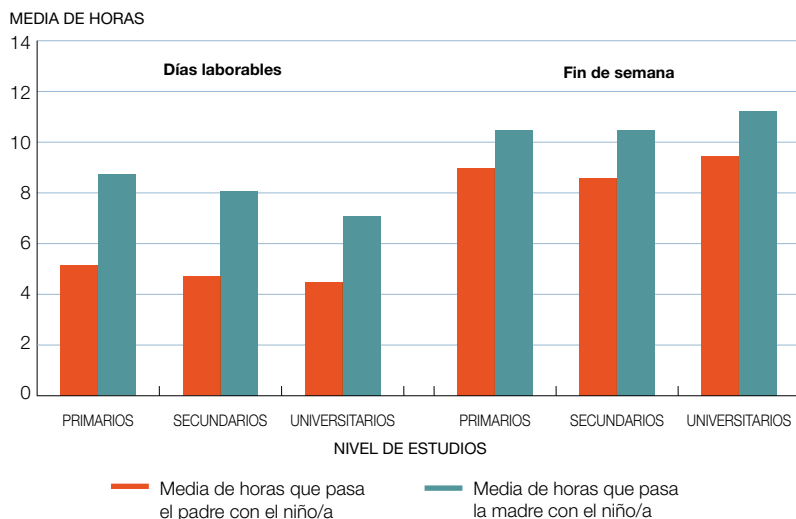
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

Además del género, existe una serie de características sociodemográficas de los padres y madres que condicionan el tiempo que pasan con sus hijos. Así, por ejemplo, cuanto mayor es el nivel educativo del padre, pero especialmente de la madre, más reducido es el tiempo que unos y otros pasan con sus hijos (véase gráfico 3.3). El coste de oportunidad de estar con los hijos entre los progenitores con niveles educativos altos es mayor. En cambio los fines de semana prácticamente no se registran diferencias según el nivel educativo de los progenitores.

GRÁFICO 3.3

### Tiempo que pasan por término medio padres y madres con sus hijos/as según su nivel de estudios. Días laborables y fin de semana

Tiempo en horas al día. Hogares con niños/as de 0 a 4 años



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

Los perfiles laborales de los miembros de la pareja son sin duda el aspecto que incide más significativamente en la disponibilidad y organización de los tiempos de la vida familiar. Así, los días laborables, como era de esperar, tanto padres como madres que trabajan pasan menos horas con sus hijos que aquellos que no trabajan. Sin embargo, en los fines de semana parecen querer compensar esa ausencia, pues invierten en sus hijos tanto o más tiempo que los progenitores que no trabajan.

La incorporación de la mujer al trabajo remunerado no corrige las asimetrías de género en la dedicación al cuidado que se observan cuando solo trabaja el padre. En las familias en las que los dos progenitores trabajan, la madre sigue ocupándose en mayor medida de los hijos que el padre, especialmente los días laborables: de media, dedica 2,3 horas más que el padre a estar con su hijo entre semana (véase gráfico 3.4). Esta diferencia es de 4,7 horas cuando la madre no trabaja. Tener un empleo representa para la mujer pasar por término medio

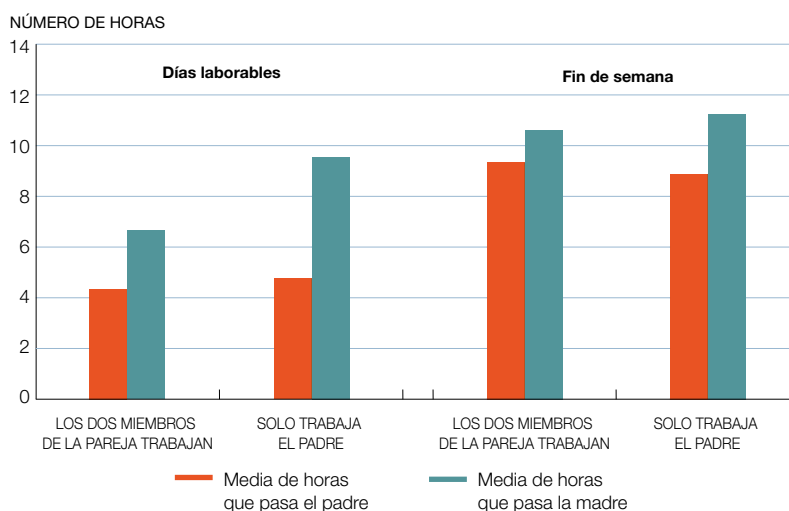
casi cuatro horas menos al cuidado del menor que una madre que no trabaja, horas que el menor queda normalmente a cargo de personas ajenas al hogar. La dedicación de los padres que trabajan al cuidado de sus hijos en hogares donde la madre trabaja no compensa las horas en que esta no está disponible. De hecho, no existen diferencias en el volumen de tiempo que los hombres dedican a sus hijos entre familias en las que la madre trabaja y familias en que no lo hace.

Durante los fines de semana, aumenta considerablemente el tiempo que padres y madres pasan con sus hijos, aunque, independientemente de la situación laboral de los miembros de la pareja, sigue siendo la madre quien dedica por término medio un poco más de tiempo a estar con su hijo.

GRÁFICO 3.4

**Tiempo que pasan por término medio padres y madres con sus hijos/as según situación laboral de la pareja.**  
**Días laborables y fin de semana**

Tiempo en horas al día. Hogares con niños/as de 0 a 4 años



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

Nuestro análisis no detecta que la ayuda de cuidadores externos (abuelas, otros familiares, canguros) tenga una influencia excesivamente significativa en el tiempo que padres y madres están con sus hijos. Por término medio, las madres dedicaron 7,4 horas en días laborables cuando pudieron disponer de esa ayuda externa, y 8,2 en caso contrario (lo que significa, aproximadamente, cuatro horas menos al cabo de los cinco días laborables). Los padres dedicaron 4,6 horas diarias si el hogar recurrió a cuidadores externos, y 4,8 si no lo hizo.

### Percepción de déficit de tiempo compartido

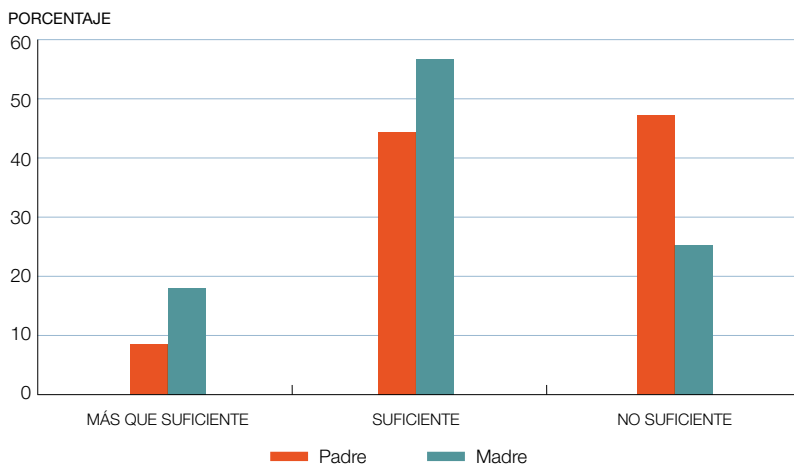
La inmensa mayoría de padres y madres valoran positivamente la oportunidad de pasar tiempo con sus hijos, y lo estiman necesario para un adecuado crecimiento y desarrollo de estos. Algunos autores han señalado que los estándares culturales que establecen el tiempo «necesario» que los padres deben pasar con sus hijos son hoy más exigentes que en el pasado, lo que en un contexto de crecientes dificultades para conciliar la vida laboral y familiar puede ocasionar frustración y angustia (Bianchi, 2000; Daly, 2001). Numerosos estudios analizan el tiempo que padres y madres pasan con sus hijos y cómo lo organizan, pero conocemos menos cómo perciben el tiempo que pasan juntos y qué factores influyen sobre esas percepciones.

Según datos de la *Encuesta de Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, aproximadamente un tercio de los progenitores reconocen que, en general, el tiempo que pasan con sus hijos no es suficiente (gráfico 3.5). Existen diferencias muy acusadas entre lo que piensan los padres y las madres: casi el doble de padres que de madres considera que el tiempo que pasan con sus hijos es insuficiente. De hecho, existe gran concordancia entre las cifras que se obtienen cuando se examinan autopercepciones y las percepciones que expresan los entrevistados y entrevistadas acerca del tiempo que sus parejas pasan con sus hijos: el 23% de los hombres entrevistados considera que sus parejas no pasan tiempo suficiente con sus hijos, y el 45% de las mujeres lo piensa respecto a las suyas. Por tanto, existe una percepción compartida y bastante extendida entre los propios varones y sus parejas de que la figura paterna no está suficientemente presente en la vida de sus hijos. Los datos sobre la cantidad de tiempo que hombres y mujeres comparten con sus hijos refrendaría estas opiniones.

GRÁFICO 3.5

## Valoración que padres y madres realizan sobre el tiempo que pasan con su hijo/a

Hogares con niños/as de 0 a 4 años



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

Desconocemos cuánto tiempo tienen que pasar los padres y madres con sus hijos para considerarlo (ellos o sus parejas) un «tiempo suficiente», pero sabemos el tiempo que pasan habitualmente juntos. Así, los padres que contestan que, en general, no pasan tiempo suficiente con sus hijos, pasaron de media el día anterior 4,2 horas (si es día laborable). En el caso de las madres, estuvieron por término medio 6,7 horas con sus hijos. Estas discrepancias sugieren que existe una asimetría importante en los estándares de tiempo de dedicación que se exigen hombres y mujeres. Las madres que consideran que en general pasan tiempo suficiente o más que suficiente con sus hijos estuvieron de media el día anterior 8,4 horas, es decir una jornada laboral completa; en cambio, los padres que lo consideran suficiente estuvieron apenas 5,7 horas con sus hijos.

El tiempo objetivo (horas) que madres y padres pasan con sus hijos no es, por tanto, el único determinante de sus percepciones acerca de la idoneidad de su dedicación. La probabilidad de que las madres piensen que pasan tiempo insuficiente con sus hijos obedece a estimaciones personales de conveniencia (que no se distribuyen socialmente de manera uniforme) y a expectativas cul-



turales (cuya capacidad de influencia también es desigual). La participación laboral de las mujeres, especialmente si es a tiempo completo, tiene un efecto poderoso sobre sus percepciones. Las mujeres que trabajan tienden a albergar inquietudes acerca del tiempo de dedicación a sus hijos, aunque objetivamente pasen el mismo tiempo con ellos.<sup>(2)</sup> Las percepciones de pasar menos tiempo del necesario con el hijo son también más comunes, en igualdad de otras condiciones, cuando el nivel educativo de la mujer es más bajo. Es probable que las mujeres con menos recursos educativos abriguen más dudas acerca de la conveniencia de trabajar, puesto que el coste de oportunidad de hacerlo es más alto. Quizás en sus familias estén más extendidas visiones tradicionales del rol de la mujer, que mantengan estándares de dedicación esperada a los hijos a niveles más elevados y censuren más severamente comportamientos que se apartan de esas expectativas.

Pero el factor que influye más decisivamente en la percepción que las mujeres tienen del tiempo que pasan con sus hijos son sus propias percepciones acerca del tiempo que sus parejas dedican a los pequeños. Las madres que consideran que sus parejas pasan tiempo insuficiente con sus hijos son mucho más proclives a creer que ellas también lo hacen, en igualdad de otras condiciones. Dicho de otro modo, las percepciones que tienen acerca de su dedicación dependen en gran medida de la actuación de su pareja (o al menos, de cómo la perciben). Son más negativas, a igualdad de horas compartidas con el hijo, si entienden que su pareja no está suficientemente implicada y que, por tanto, el niño puede experimentar déficits de atención. La corresponsabilización de la pareja atenúa también de forma muy importante los sentimientos de culpabilidad que provoca la participación de las madres en el mercado de trabajo.<sup>(3)</sup> Trabajar no genera grandes angustias a las madres cuando existe corresponsabilización (gráfico 3.6). Si las mujeres que trabajan a tiempo completo tienen una pareja suficientemente implicada en la vida de sus hijos, la probabilidad de que consideren que su dedicación es insuficiente es similar a la de madres en escenarios tradicionales (madres que no trabajan y tienen parejas que no se implican suficientemente en la vida de los hijos).

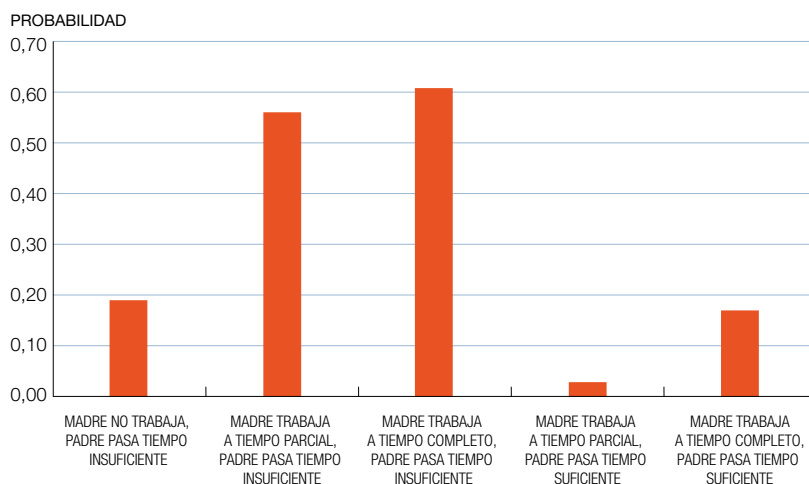
(2) Las probabilidades han sido calculadas con un modelo de regresión logística, que aísla los efectos estadísticos de las variables explicativas, controlando la influencia de factores sociodemográficos y el volumen de horas que dedican a sus hijos. Las variables explicativas utilizadas están indicadas en la nota del gráfico 3.6.

(3) En lenguaje estadístico, existe una interacción entre el efecto atribuible a la jornada laboral de la madre y a la percepción que la madre tiene sobre la implicación del padre.

GRÁFICO 3.6

### Probabilidad de que la madre considere que el tiempo que pasa con su hijo/a es insuficiente en diferentes escenarios de corresponsabilización

Madres con niños/as de 0 a 4 años



Nota: Las probabilidades se calculan a partir de un modelo de regresión logística donde la variable dependiente tiene dos valores: 1) considera que pasa tiempo insuficiente con sus hijos y 0) considera que pasa tiempo suficiente o más que suficiente con sus hijos. En el modelo se han introducido las siguientes variables independientes: edad del niño, nivel educativo de la madre, horas que la madre pasa con el menor, es hijo único, asistencia del menor a un centro infantil, percepción del tiempo que el padre pasa con el niño, situación laboral de la madre.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

Además de los aspectos mencionados hay que comentar otros dos factores explicativos que, de acuerdo con los análisis estadísticos realizados, influyen en las actitudes de las madres. Por un lado, las madres más «inexpertas» (con un solo hijo) tienden a mostrar mayor inquietud acerca del tiempo que le dedican (en igualdad de condiciones). Por otra parte, las madres que llevan a sus hijos a centros de educación infantil o guarderías no muestran percepciones más negativas acerca de su dedicación temporal a sus hijos, incluso cuando estos son muy pequeños (menores de dos años). Como habíamos visto en el capítulo anterior, un número creciente de españoles y españolas no censuran que un niño pequeño pueda comenzar «una buena infancia» pasando bastantes horas alejado de su madre, a cargo de profesionales del cuidado infantil. El hecho de que las madres que llevan a sus hijos a estos centros no expresen más

insatisfacción con el tiempo que dedican a sus hijos es una prueba más de la legitimidad creciente que otorgan a esta estrategia.

### 3.3. La calidad de los tiempos de atención

La calidad de vida en la infancia depende en buena medida de la calidad de la interacción de padres y madres con sus hijos. La investigación especializada coincide en señalar que el volumen de tiempo –medido en horas– puede resultar, en términos generales, beneficioso para el bienestar del menor, pero es un indicador poco adecuado para medir la contribución de los padres al desarrollo de habilidades y aprendizajes en el niño. La calidad de las interacciones entre padres e hijos es más determinante que la cantidad. La evidencia acumulada es abundante. Por ejemplo, los niños expuestos regularmente a estímulos de lenguaje por sus madres presentan ya en los primeros años de vida diferencias considerables en competencias lingüísticas con los que reciben estímulos más pobres (Huttenlocher *et al.*, 1991; Hart y Risley, 1999). La investigación demuestra que la estimulación que persigue respuestas contingentes por parte de los menores, el reforzamiento de comportamientos apropiados con expresiones de aprobación y afecto, el esfuerzo en comunicarse con el menor desde los primeros meses –invitándole a pronunciar palabras, mediante canciones o lecturas en voz alta–, las actividades encaminadas a desarrollar habilidades y competencias, todo ello contribuye a un adecuado desarrollo cognitivo y socioemocional en esta etapa (Ramey y Ramey, 2000; Zuckerman y Kahn, 2000). Algunos estudios sugieren que la implicación activa del padre es especialmente importante. En esta línea, un trabajo reciente de Bronte-Tinkew *et al.* (2008), centrado en el análisis de expresiones de balbuceo y capacidades de exploración, pone de manifiesto que los niños cuyos padres están más implicados en su cuidado y supervisión presentan una probabilidad más baja de sufrir retrasos cognitivos. Junto a estos trabajos centrados en el desarrollo infantil, es cada vez más importante la evidencia que relaciona las actividades educativas de los padres con sus hijos en los primeros años de vida con los rendimientos escolares en etapas más avanzadas (Neidell, 2000; Sylva *et al.*, 2010).

En el presente apartado se analizan las diferencias que existen en el tipo de actividades que padres y madres realizan con sus hijos e hijas y la intensidad de las mismas en función de los perfiles socioeconómicos de los progenitores.

Dada la relevancia de estas actividades en el desarrollo presente y futuro de los menores, se trata de una información clave para entender los mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales.

El cuidado es una actividad poliédrica. Activa diversas facultades y emociones y puede perseguir distintos objetivos, de forma aislada o simultáneamente. Las actividades de cuidado tienen un propósito principal, que es ofrecer apoyo a una persona dependiente, pero muchas veces, en el curso del proceso, se consiguen otras metas no menos importantes (ya sea de forma deliberada o como subproducto de la acción principal): crear climas de afecto o emoción, formar a la persona cuidada y/o formarse uno mismo, construir vínculos de confianza, etc. Existe una gran variedad de tipologías para distinguir y catalogar las actividades de cuidado que los padres dispensan a sus hijos. Algunos autores diferencian estas actividades según la intencionalidad de la interacción (educativa, recreativa, de cuidado físico básico, etc.), prioridad concedida a la interacción (primaria o secundaria); o distinguen entre cuidados activos (que implican una interacción directa con los niños) o pasivos (supervisión, control).

En un cuestionario que, como el nuestro, aborda distintas cuestiones, es limitada la capacidad para analizar exhaustivamente el abanico de posibles actividades que los progenitores pueden compartir con los menores y la frecuencia con que las realizan. Nuestra intención ha sido circunscribir el análisis a los espacios de sociabilidad intergeneracional más comunes a estas edades y, dentro de ellos, a los indicadores más representativos. Así, algunas de las preguntas del cuestionario registran actividades que requieren una interacción directa, explícita e individualizada con el menor, que comportan *estimulación intelectual* de sus capacidades –como leer un cuento, enseñarle letras o números, cantarle o enseñarle canciones o hacer manualidades–; otras capturan expresiones de *cariño y afecto* que los padres profesan al hijo, como abrazarle o besarle o si juegan con él. También hemos incluido actividades compartidas que no requieren necesariamente una interacción directa y explícita entre padres e hijos, como sería visitar a parientes, pasear o ir al parque, y salir con el niño a hacer recados.

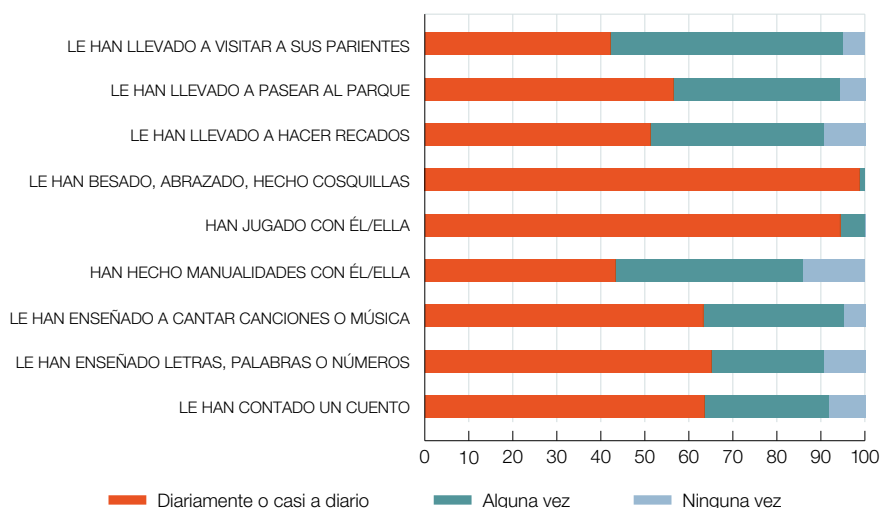
Del conjunto de actividades compartidas de las que hemos obtenido información, dos de ellas –«jugar con el niño» y «besarle o abrazarle»– son diarias o casi diarias entre la práctica totalidad de los padres y madres encuestados. El análisis de diferencias en la frecuencia de interacción no arroja ningún

resultado significativo (véase gráfico 3.7). Las actividades de estimulación intelectual (a excepción de las manualidades) las realizan a diario o casi a diario dos de cada tres progenitores. Algo más de la mitad de los padres y madres declaran que llevan al niño a pasear o al parque, a diario o casi a diario, y el mismo porcentaje afirma que sale con él a hacer recados. Finalmente, cuatro de cada diez los llevan diariamente o casi a diario a visitar parientes, y una proporción similar hacen manualidades con los menores con esta frecuencia.

GRÁFICO 3.7

### Frecuencia con que los padres han realizado distintas actividades con el niño/a en la última semana

En porcentajes. Hogares con niños de 1 a 4 años



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

Dada la relevancia de estas actividades compartidas para el desarrollo del menor, es importante rastrear su prevalencia diferenciada en distintos contextos familiares. Nuestro análisis se centra en la influencia de dos factores explicativos: el nivel educativo de los progenitores y su situación laboral. Como hemos visto en la sección anterior, son aspectos con un impacto significativo en el número de horas que padres, y sobre todo madres, pasan con sus hijos.

Los progenitores con mayores recursos educativos y que trabajan pasan al cabo del día (salvo los fines de semana) menos horas con sus hijos que los que no trabajan, lo que invita a preguntarse por las implicaciones de estas pautas para el bienestar y desarrollo del menor. Pero los resultados de nuestro análisis sugieren que ese tiempo compartido tiende a ser de mayor calidad.

Tal como puede observarse en la tabla 3.5, el nivel educativo de los progenitores es un factor explicativo de su implicación en actividades de *estimulación intelectual*. Así, por ejemplo, en dos de cada tres hogares donde las madres tienen estudios universitarios alguno de los progenitores lee o cuenta un cuento diariamente a sus hijos. Esto no sucede en la mitad de los hogares donde la madre tiene solo estudios primarios. Si se examinan otras actividades, las diferencias son menores, pero siempre en la dirección prevista.

TABLA 3.5

**Frecuencia con que alguna persona que vive en el hogar realiza actividades de estimulación cognitiva con el niño/a según nivel de estudios de la madre**

En porcentajes. Hogares con niños/as de 1 a 4 años

| NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE                      | DIARIAMENTE O CASI A DIARIO | ALGUNA VEZ | NUNCA |
|----------------------------------------------------|-----------------------------|------------|-------|
| <b>Le lee o cuenta un cuento</b>                   |                             |            |       |
| Primarios                                          | 49                          | 42         | 9,6   |
| Secundarios                                        | 62                          | 29         | 8,7   |
| Universitarios                                     | 72                          | 20         | 7,5   |
| <b>Le han enseñado letras, palabras o números</b>  |                             |            |       |
| Primarios                                          | 59                          | 31         | 10    |
| Secundarios                                        | 67                          | 24         | 9,3   |
| Universitarios                                     | 66                          | 24         | 9,2   |
| <b>Le ha enseñado a cantar, canciones o música</b> |                             |            |       |
| Primarios                                          | 58                          | 34         | 7,9   |
| Secundarios                                        | 65                          | 32         | 3,3   |
| Universitarios                                     | 64                          | 31         | 5,2   |
| <b>Han hecho manualidades</b>                      |                             |            |       |
| Primarios                                          | 39                          | 44         | 16    |
| Secundarios                                        | 43                          | 41         | 16    |
| Universitarios                                     | 46                          | 42         | 12    |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

Las familias con recursos educativos más bajos son más proclives a construir espacios de sociabilidad en que la interacción entre el progenitor y el hijo es menos intensiva. Se trata de un cuidado *presencialista*, en el que la atención a los niños se compagina con otras actividades. Por ejemplo, en estas familias es más habitual salir con el niño a visitar familiares o simplemente a hacer recados. La interacción con el niño no es, en estos casos, el propósito principal o exclusivo de la actividad (Craig, 2006).

Un debate especialmente controvertido se basa en los posibles efectos del trabajo femenino en el desarrollo del menor. Se argumenta a menudo que las mujeres que desarrollan un trabajo remunerado reducen el número de horas de contacto con el hijo. A la luz de los datos examinados, no cabe duda de que no falta razón a quienes desde diferentes tribunas claman en ese sentido. Ahora bien, parece dudoso que el trabajo remunerado de las madres reste calidad al vínculo que mantienen con sus hijos. La tabla 3.6 pone de manifiesto que en los hogares donde las madres trabajan se mantienen los mismos estándares de estímulo que en los hogares donde las madres se dedican exclusivamente a las responsabilidades domésticas. Lo que quizás se resienta cuando la madre trabaja —aunque muy ligeramente— son otros tiempos, como la visita a familiares o el tiempo compartido que se compagina con la realización de recados.

La atención intensiva a los hijos en los hogares donde esta se produce tiende a concebirse como una actividad compartida, que compromete a ambos progenitores. En casi la mitad de los hogares, los hombres participan corresponsablemente en estas actividades, ya sea porque lo hacen de una manera equitativa con su pareja o bien porque toman ellos la iniciativa. El protagonismo masculino es especialmente importante en los hogares en que los hombres tienen estudios universitarios (véase tabla 3.7). En estos hogares, por ejemplo, un 43% de los padres se distribuyen equitativamente con la madre la tarea de leer cuentos a sus hijos, y un 16% de los padres lo hacen con carácter preferente. En los hogares donde el progenitor tiene estudios primarios el grado de corresponsabilidad es menor. Un 29% de padres participa equitativamente en esta tarea, y solo un 8,9% la asume como principalmente propia. El reparto más igualitario de tales actividades probablemente contribuya a incrementar la dedicación conjunta, y por tanto acarree mayores beneficios al niño, al ser el grado de compromiso paternal el que se aproxima a los estándares que mantiene la madre, más que lo contrario.

TABLA 3.6

**Frecuencia con que alguna persona que vive en el hogar realiza actividades de estimulación cognitiva y salidas del hogar con el niño/a según situación laboral de la madre**

En porcentajes. Hogares con niños/as de 1 a 4 años

| SITUACIÓN LABORAL DE LA MADRE                | DIARIAMENTE O<br>CASI A DIARIO | ALGUNA<br>VEZ | NUNCA |
|----------------------------------------------|--------------------------------|---------------|-------|
| <b>Actividades de estimulación cognitiva</b> |                                |               |       |
| Le lee o cuenta un cuento                    |                                |               |       |
| Trabaja                                      | 66                             | 27            | 7,7   |
| No trabaja                                   | 60                             | 31            | 9,4   |
| Le ha enseñado letras, palabras o números    |                                |               |       |
| Trabaja                                      | 64                             | 26            | 9,6   |
| No trabaja                                   | 66                             | 25            | 9,1   |
| Le ha enseñado a cantar, canciones o música  |                                |               |       |
| Trabaja                                      | 64                             | 31            | 5,1   |
| No trabaja                                   | 62                             | 33            | 4,8   |
| Han hecho manualidades                       |                                |               |       |
| Trabaja                                      | 43                             | 44            | 13    |
| No trabaja                                   | 44                             | 40            | 15    |
| <b>Salidas del hogar</b>                     |                                |               |       |
| Le ha llevado al parque                      |                                |               |       |
| Trabaja                                      | 57                             | 37            | 6,0   |
| No trabaja                                   | 56                             | 39            | 5,5   |
| Le ha llevado a visitar a sus parientes      |                                |               |       |
| Trabaja                                      | 41                             | 54            | 5,6   |
| No trabaja                                   | 45                             | 51            | 4,5   |
| Le ha llevado a hacer recados                |                                |               |       |
| Trabaja                                      | 49                             | 42            | 9,6   |
| No trabaja                                   | 55                             | 36            | 9,1   |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.



TABLA 3.7

### Hombres que asumen principalmente las actividades de estimulación cognitiva o las realizan equitativamente con sus parejas, según su nivel de estudios

En porcentajes. Hogares con niños/as de 1 a 4 años

| REPARTO DE ACTIVIDADES COGNITIVAS                  | NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE |             |                |
|----------------------------------------------------|-----------------------------|-------------|----------------|
|                                                    | PRIMARIOS                   | SECUNDARIOS | UNIVERSITARIOS |
| <b>Le lee o cuenta un cuento</b>                   |                             |             |                |
| Lo hace él                                         | 8,9                         | 13,8        | 16,1           |
| Lo hacen equitativamente                           | 29,4                        | 36,9        | 42,9           |
| <b>Total</b>                                       | <b>38,3</b>                 | <b>50,7</b> | <b>59</b>      |
| <b>Le ha enseñado letras, palabras o números</b>   |                             |             |                |
| Lo hace él                                         | 4,1                         | 5,6         | 6,8            |
| Lo hacen equitativamente                           | 38,5                        | 48,5        | 53,8           |
| <b>Total</b>                                       | <b>38,5</b>                 | <b>48,6</b> | <b>53,9</b>    |
| <b>Le ha enseñado a cantar, canciones o música</b> |                             |             |                |
| Lo hace él                                         | 5,4                         | 5,0         | 6,3            |
| Lo hacen equitativamente                           | 33,3                        | 40,9        | 37,9           |
| <b>Total</b>                                       | <b>33,4</b>                 | <b>41</b>   | <b>38</b>      |
| <b>Ha hecho manualidades con él/ella</b>           |                             |             |                |
| Lo hace él                                         | 6,0                         | 7,8         | 7,8            |
| Lo hacen equitativamente                           | 30,8                        | 40,1        | 39             |
| <b>Total</b>                                       | <b>30,9</b>                 | <b>40,2</b> | <b>39,1</b>    |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

Los resultados examinados sugieren que las familias con vinculaciones más intensas con el mercado de trabajo logran suplir posibles déficits de tiempo físico compartido con sus hijos con un aumento de actividades de calidad con ellos. La situación más vulnerable es la de los niños que viven en hogares en que este efecto de compensación no se produce. Ello puede ocurrir si la dedicación de los progenitores al trabajo remunerado es alta y/o carecen de habilidades para efectuar esa estimulación compensatoria. La mayoría de expertos en educación infantil consideran que en dichas situaciones la escolarización temprana es especialmente recomendable, ya que puede contribuir a reducir desventajas cognitivas del menor antes del inicio de su escolarización obligatoria (Sylva *et al.*, 2010). Para ello es necesario posibilitar el acceso a las familias que más lo necesitan y ofrecer servicios de calidad suficiente para

garantizar una exposición adecuada de los niños a las experiencias de estímulo que no encuentran en sus hogares.

### 3.4. Cuidados externos

En España, donde las familias se han otorgado tradicionalmente responsabilidades considerables en la provisión de bienestar, el cuidado de los niños pequeños no ha sido una excepción. Como recuerda Constanza Tobío (2001), muchas familias en que ambos progenitores trabajan han podido contar con «madres sustitutas» —usualmente un pariente que reside en las cercanías— para desarrollar con éxito sus estrategias de conciliación entre la vida familiar y laboral. La transferencia de responsabilidades de cuidados a estos familiares —especialmente las abuelas— ha sido vista a menudo como el principal recurso con que han contado las madres trabajadoras para cuidar a sus hijos (véase, por ejemplo, Moreno, 2002, o Tobío *et al.*, 2010).

La *Encuesta de Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia* corrobora lo que tantas veces se ha proclamado: la provisión de cuidados por parte de parientes disponibles juega un papel importante en las estrategias de conciliación de muchas familias. Pero creemos que actualmente resulta ya exagerado decir, a diferencia quizás de lo que pudo suceder en el pasado, que se trata de la *principal* estrategia de conciliación que manejan las familias. Los datos que emergen de nuestros análisis sugieren que la ayuda familiar se concibe principalmente como una ayuda complementaria o de emergencia, que resuelve problemas de conciliación puntuales, pero que no se halla disponible para la mayoría de las familias de forma regular y sistemática. Según los datos examinados, el 55% de las familias con niños de 0 a 2 años han recurrido en el último mes a la ayuda de alguien que no vive en el hogar para cuidar a su hijo (tabla 3.8). De estas, el 76% pudieron contar con la ayuda de abuelos, y el 17% recibieron el apoyo de otros parientes. Un porcentaje más reducido (9,2%) recurrió a la ayuda de vecinos o amigos, y un 7,3% contrató los servicios de un canguro. Estas cifras evidencian que, globalmente, solo el 42% de familias con niños de esas edades recibieron en el último mes la ayuda de una abuela o abuelo para cuidar a los niños pequeños. Como resulta previsible, estas ayudas son más habituales cuando la madre trabaja y tiene un grado de vinculación más estrecho con el mercado laboral.

TABLA 3.8

### Hogares que en el último mes han recibido alguna ayuda de alguien que no vive habitualmente en el hogar para cuidar al niño/a, según características de la madre

En porcentajes. Hogares con niños/as de 0 a 2 años

| CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LA MADRE | HA RECIBIDO AYUDA | HA RECIBIDO AYUDA DE ABUELOS |
|-----------------------------------------------|-------------------|------------------------------|
| <b>Edad de la madre</b>                       |                   |                              |
| 18 a 35 años                                  | 57                | 46                           |
| 36 a 40                                       | 56                | 39                           |
| Más de 40                                     | 54                | 35                           |
| <b>Nivel de estudios</b>                      |                   |                              |
| Primarios o sin estudios                      | 46                | 36                           |
| Secundarios                                   | 54                | 40                           |
| Universitarios                                | 60                | 47                           |
| <b>Situación laboral</b>                      |                   |                              |
| Trabaja                                       | 62                | 47                           |
| Parada                                        | 45                | 35                           |
| Inactiva                                      | 42                | 33                           |
| <b>Jornada laboral</b>                        |                   |                              |
| Tiempo completo                               | 61                | 48                           |
| Tiempo parcial                                | 65                | 47                           |
| <b>Total han recibido ayuda</b>               | <b>55</b>         | <b>42</b>                    |
| Número de casos                               | (338)             | (258)                        |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

Los datos de nuestra encuesta revelan que, en la mayoría de los casos, la ayuda es ocasional. El 39% de las familias que recibieron ayuda declaran que la ayuda tiene lugar a diario o casi a diario, lo que equivale al 21% del total de familias. Es decir, el porcentaje de familias que regularmente tienen a su disposición «madres sustitutas» es limitado. La mayoría de hogares deben recurrir a otras estrategias.

En los últimos años los servicios de cuidado formal están cobrando un protagonismo creciente en la provisión de la atención a la primera infancia. Según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2010) en el curso 2009-2010 había en España registrados 6.947 centros de educación infantil de primer nivel. Entre el curso 2000-2001 y el curso 2009-2010, el número

de niños matriculados en centros autorizados por el Ministerio de Educación antes de los tres años (0-3) se ha multiplicado por 3,8 y llega a los 384.000. Las tasas de escolarización se han incrementado extraordinariamente en los últimos años, como puede observarse en la tabla 3.9, aunque persiste una elevada variación territorial: mientras en el País Vasco más de la mitad de niños de 0 a 2 años asisten a un centro de educación infantil, en Castilla-La Mancha solo lo hace un 2,4% (Tobío, 2010). Sin embargo, los especialistas en el tema creen que la oferta real se sitúa por encima de las cifras que proporciona la estadística oficial (Balaguer *et al.*, 2004, 2008).

TABLA 3.9

### Evolución de las tasas de escolaridad en educación Infantil

Porcentaje de escolarizados sobre el total de la población de la misma edad

| EDAD             | 1997-1998 | 2002-2003 | 2006-2007 | 2007-2008 |
|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Menores de 1 año | 1,1       | 2,5       | 4,9       | 5,6       |
| 1 año            | 5,4       | 10,1      | 17,3      | 19,8      |
| 2 años           | 13,4      | 22,1      | 32,6      | 35        |
| 3 años           | 72,5      | 94,7      | 96,8      | 97,5      |

Fuente: Datos y Cifras 2009-2010. Ministerio de Educación.

Los datos de la *Encuesta de Relaciones Inter e Intrageneracionales* nos ofrecen una descripción de las pautas de participación de los niños de 0 a 2 años en los centros de educación infantil basada en el propio testimonio de los padres. Los resultados del análisis avalan la idea de que existe un problema importante de subregistro de la participación. Según datos de nuestra encuesta, basados en una submuestra de 615 padres de niños de 0 a 2 años entrevistados durante el mes de febrero del año 2010, el 43,6% declara que sus hijos asisten actualmente y de manera regular a alguna guardería, centro de educación pre-escolar o centro de cuidado de niños.<sup>(4)</sup> Estas cifras sugieren que buena parte de la asistencia a estos servicios es de carácter sumergido, posiblemente como resultado de la existencia de centros privados no autorizados o del uso de ludotecas como espacios donde se ofrecen también cuidados.

(4) El entrevistador especifica que por «regular» se entiende como mínimo una vez por semana durante el pasado mes.

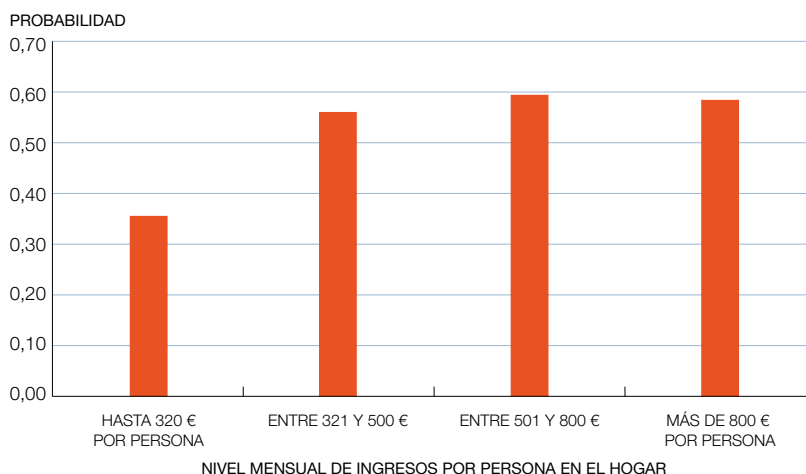
Si desagregamos las cifras de participación por edad, observamos que, entre las familias con hijos en edades comprendidas entre 0 y 2 años, el 10,3% de los niños de menos de un año, el 46,1% de los de un año y el 70,0% de los de dos, asisten actualmente a guarderías o centros preescolares. En la encuesta también se pregunta retrospectivamente a los padres de niños de 5 a 10 años si en su momento llevaron a sus niños a un centro de educación infantil (a partir de una submuestra de mayor tamaño, 1.148 casos). El 11,9% de los padres responden que lo hicieron cuando su hijo tenía entre 0 y 6 meses; el 22,8% declara que lo llevaron cuando tenía entre siete meses y un año; un 57,6% lo llevó con un año; un 61%, con dos años. Aunque hay que tomar con precaución estas cifras, por basarse en el recuerdo de lo ocurrido varios años antes, las diferencias con las estadísticas oficiales son palmarias y apuntan en la misma dirección que los resultados evidenciados cuando analizamos directamente la participación actual de los niños de 0 a 2 años. En ambos casos se acredita el papel central de estos servicios en la provisión de cuidados en la primera infancia. La mayoría de los padres que llevan a sus hijos a un centro de educación infantil o guardería cuentan con estos servicios un número considerable de horas. Un 51% los tiene a cargo de cuidadores profesionales en estos centros durante más de cinco horas, y un 23% durante ocho horas o más.

Como resulta fácilmente imaginable, la probabilidad de que los niños de 0 a 2 años asistan a un centro preescolar es mayor en los hogares donde la madre trabaja a tiempo completo. Estos centros son un instrumento de conciliación crucial para las familias en las que ambos progenitores tienen un empleo remunerado. Pero, más allá, otros condicionantes influyen sobre la decisión de recurrir a estos servicios. El principal de ellos es de carácter económico (véase gráfico 3.8). Las familias que proceden de entornos económicos más desfavorecidos son menos proclives a llevar a sus hijos a una guardería o centro preescolar, en igualdad de otras condiciones. Dicho de otro modo, nuestros análisis (basados en modelos de regresión logística que controlan la influencia de otros factores explicativos) indican que, con independencia del grado de disponibilidad de la madre para los cuidados, las familias en situación económica más precaria tienden a recurrir menos a los cuidados formales en la etapa de 0 a 2 años.

GRÁFICO 3.8

**Probabilidad de llevar a sus hijos/as a una guardería, centro de educación preescolar o centro de cuidado de niños, según nivel de ingresos del hogar**

Hogares con niños/as de 0 a 2 años



Nota: La probabilidad se calcula a partir de un modelo de regresión logística donde la variable dependiente tiene dos valores: 1) lleva actualmente a su hijo/a a un centro de cuidado infantil y 0) no lo lleva. En el modelo se han introducido simultáneamente las siguientes variables: edad del menor, jornada laboral de la madre, nivel de estudios de la madre, nivel de ingresos por persona en el hogar.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

Ello podría deberse a que algunas de ellas cuentan con ayuda externa a la familia (de parientes, vecinos o amigos), que hace innecesario el recurso a esos cuidados formales, o muestren más reticencias culturales a dejar a su hijo en manos de extraños. Los análisis realizados (controlando el efecto estadístico de posibles terceras variables intervinientes para explorar esas posibilidades) no permiten inferir esa conclusión. La explicación más plausible es, por tanto, que los servicios de atención a la primera infancia son económicamente inaccesibles a bastantes familias con menores niveles de ingresos, lo que privaría de un recurso que puede contribuir a resolver sus necesidades de conciliación y –como hemos indicado en la sección anterior– beneficiar el desarrollo cognitivo de los niños. Esta explicación es coherente con datos agregados publicados en un informe reciente de la OCDE dedicado a estas cuestiones, que

indica que los costes de estos servicios podrían resultar excesivamente caros en España para las familias con menor poder adquisitivo (OCDE, 2007: 151-152). Según los datos de este informe, en España el coste medio mensual de la atención que un niño de 0 a 2 años recibe en un centro preescolar autorizado equivale al 30,3% de los ingresos medios de un trabajador. En el conjunto de países de la OCDE estudiados, la cifra se sitúa en el 16,3%. En los países nórdicos (Suecia, Finlandia, Dinamarca o Noruega), este coste equivale a menos del 10% de los ingresos.

Una cuestión adicional con implicaciones para el bienestar de los menores es la calidad de los servicios ofrecidos. Existen diversos indicadores para medir la calidad de las guarderías y centros de educación preescolar. El más utilizado es el cociente entre niños y cuidadores, que proporciona una indicación sencilla de la frecuencia potencial de contacto entre cuidadores y niños. La mayoría de los países europeos establecen normas que los centros deben observar, que oscilan entre los cinco y siete niños por cuidador. En España las ratios suelen ser más elevadas, y los fija cada comunidad autónoma. Los datos de la *Encuesta de Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, basados en el testimonio de los progenitores que envían a su hijo a un centro, indican que la ratio de siete niños por cuidador se cumple solo en aproximadamente la mitad los centros. En el 17% de estas guarderías el cociente está por encima de los diez niños por cuidador.

Si utilizamos este cociente como indicador de calidad de los centros preescolares, nuestros análisis no detectan evidencia de que los niños de familias más desfavorecidas que logran acceder a estos servicios se concentren en centros con peores ratios. La ratio está asociada principalmente a la edad del niño (como está previsto en las legislaciones autonómicas correspondientes). Controlado este efecto, puede observarse que los niños cuyas familias tienen niveles de ingresos más bajos asisten a escuelas con una ratio ligeramente más desfavorable, pero la diferencia no es estadísticamente significativa.

Las respuestas a la encuesta sugieren que, en general, los progenitores están satisfechos con los centros preescolares a los que envían a sus hijos, sin que se aprecien diferencias significativas por extracción social de las familias. En torno a nueve de cada diez padres entrevistados que llevaron a sus hijos a un

centro preescolar en los últimos años se declaran satisfechos con el número de monitores por aula, la preparación de estos o los horarios del centro.<sup>(5)</sup>

Los datos examinados ponen de relieve que el sistema de provisión de cuidados a los más pequeños está cambiando a marchas forzadas. En los últimos años los cuidados formales juegan un papel muy destacado desde edades muy tempranas (uno y dos años). Posiblemente estamos asistiendo al eclipse de un modelo en que los mecanismos de microsolidaridad familiar tradicionales (basados en «madres sustitutas») resultaban efectivos. La proporción de posibles candidatas a ejercer de madres sustitutas (principalmente abuelas) se ha reducido, en parte porque un número creciente participa hoy en el mercado de trabajo y, por tanto, su disponibilidad para prestar ayuda es probablemente más baja. Por otra parte, es posible que el aumento de los precios de la vivienda en los últimos años haya empujado a muchas parejas jóvenes a alejarse del lugar donde residen padres y suegros, dificultando la prestación de servicios. A todo ello hay que unir la valoración creciente que merecen en capas amplias de la población las actividades de los niños en los centros preescolares. En este nuevo escenario, los cuidados formales se erigen poco a poco en el principal recurso de muchas familias para resolver sus problemas de conciliación.

Que sea solución «de muchas» no significa que lo sea de todas, ni siquiera de la gran mayoría. Nuestros análisis muestran que las familias con menos recursos económicos tienen más dificultades para acceder a estos servicios. La dificultad de acceso tiene una doble implicación. Por una parte, concentra los problemas de conciliación en estas familias, enfrentándolas a situaciones casi imposibles si necesitan una doble fuente de ingreso (y, por tanto, mantener a ambos progenitores trabajando) o bien las madres se resisten a renunciar a su posición laboral para cuidar. Por otra parte, impide que la educación preescolar pueda contribuir a paliar posibles déficits de estimulación cognitiva en las familias en las que todos los estudios internacionales indican que tales déficits son más comunes, y puedan reducirse así las brechas en capacidades y habilidades que esos niños presentan desde etapas muy tempranas, y que afectan en muchos casos a su rendimiento académico posterior. Los niños que, sobre el papel, más podrían beneficiarse de la educación preescolar son los que presentan tasas de participación más baja.

(5) La información procede de la submuestra de padres de niños de 5 a 10 años que, en su momento, llevaron a sus hijos a un centro preescolar.



## IV. Relaciones intergeneracionales entre los 5 y 10 años

---

Como hemos visto en el capítulo anterior, el tiempo que los padres dedican a sus hijos pequeños es un activo distribuido de manera desigual. Numerosos estudios llegan a la conclusión de que la cantidad de tiempo que los padres dedican a sus hijos en edades tempranas –y más todavía la naturaleza de las interacciones– tiene efectos positivos en el bienestar del menor en etapas posteriores de su vida y puede ser crucial para el desarrollo de habilidades personales que facilitarán su ulterior inserción educativa. Durante los primeros años de vida, las prácticas parentales de cuidado e interacción intergeneracional resultan cruciales para el desarrollo del menor, puesto que de la dedicación y pericia de los padres dependen en buena medida la salud y bienestar del niño (en una etapa de afianzamiento de los perfiles fisiológicos y psicológicos) y el desarrollo adecuado de sus habilidades sociales, cognitivas y lingüísticas (Waldfoegel *et al.*, 2003; Ramey y Ramey, 2000; Heckman y Lochner, 2000).

En el presente capítulo trasladamos el foco de atención a una nueva etapa de la vida infantil: las edades comprendidas entre los 5 y 10 años. Durante esta etapa la inmensa mayoría de los niños están ya escolarizados, lo que ha provocado muchas veces que los estudiosos de la infancia hayan volcado su atención en las experiencias que se producen en el ámbito de la escuela. No es esta nuestra orientación en este capítulo. Estamos convencidos de que la importancia del vínculo intergeneracional en la primera infancia no debe eclipsar su relevancia en etapas posteriores.

### 4.1. Influencia parental sobre la vida infantil

Por muy cruciales que resulten las atenciones en la primera infancia, es evidente que los efectos benéficos de la atención parental no se limitan a las

edades más tempranas. Es abundante la investigación que sugiere, por ejemplo, que la interrupción de la convivencia con uno de los progenitores, tras un divorcio o fallecimiento, puede acarrear déficits de «capital social familiar» (esto es, reducciones en la cantidad y calidad del tiempo que interactúan con uno de los progenitores) que malogren una trayectoria de desarrollo personal y educativo del menor, que había sido perfectamente equilibrada. Del mismo modo, los hogares donde surgen discrepancias frecuentes y profundas sobre la educación de los hijos no proporcionan un clima propicio para el bienestar de estos últimos. El mecanismo principal que se suele esgrimir para explicar esos desarrollos adversos es el debilitamiento del «control social» que los padres ejercen sobre sus hijos. Las teorías del control social sostienen que el seguimiento y supervisión paternos del comportamiento de los menores, y el ejercicio de la autoridad consiguiente con finalidades educativas, son elementos fundamentales para la socialización exitosa, ya que ponen freno a necesidades y deseos indiscriminados del yo infantil, favorecen que los niños interioricen normas y expectativas básicas, y contribuyen a apartarlos de influencias perniciosas (véanse formulaciones de esta teoría, por ejemplo, en Hetherington, 1979, o McLanahan y Bumpass, 1988). Desde este punto de vista, la «socialización a distancia» que ejerce un progenitor que, tras un proceso de divorcio, no convive con el menor, o los conflictos provocados por criterios educativos discrepantes entre progenitores, pueden erosionar las bases de la autoridad parental e impedir ejercer niveles adecuados de supervisión y control.

Ahora bien, la mayor parte de la investigación especializada coincide en señalar que, sin negar la necesidad del control social para el adecuado desarrollo psicosocial de los menores, algunas formas de ejercer ese control pueden acarrear consecuencias negativas. Existe consenso académico en señalar que el empleo recurrente de las capacidades coercitivas de los padres —el castigo físico o la manipulación psicológica del menor— tiene consecuencias dañinas, que el menor puede arrastrar como secuelas en etapas más avanzadas. El ejercicio del control parental tiende a generar anticuerpos si reclama a los hijos obediencia incondicional, no va acompañado de esfuerzos de persuasión y diálogo, o si se ejerce en ausencia de un clima familiar afectuoso y acogedor para el menor. Desde inicios de los años setenta, un número considerable de estudios han evidenciado de forma consistente que los llamados estilos parentales *autoritativos*, que combinan un elevado grado de implicación parental en la vida de los hijos con niveles de control notables (aunque no excesivamente

altos), tienen efectos beneficiosos sobre el bienestar y desarrollo psicosocial del menor (Baumrind, 1970; Steinberg, 2001). Los niños y niñas criados en atmósferas familiares *autoritativas* presentan valores más positivos en un amplio abanico de indicadores (de competencias básicas, autoestima, autocontrol, menor proclividad a desarrollar problemas de conducta o actividades de riesgo) que los que crecen en hogares que ponen en práctica estilos parentales *autoritarios* (que someten a los niños a un alto grado de supervisión y control, descuidando o ignorando otros aspectos), *permisivos* (con elevados niveles de afectividad y diálogo, pero poco control) o *negligentes* (donde el control y la implicación parental brillan ambos por su ausencia). En otras palabras, el control parental aporta beneficios al menor cuando no resulta abrumador y se presenta en conjunción con prácticas que refuerzan el vínculo de diálogo y afecto entre los progenitores y sus hijos.

Más allá de los estilos parentales, existen otros aspectos que confieren importancia a los contextos familiares. Ciertos atributos socioeconómicos de los progenitores, como su nivel educativo, tienen una influencia muy importante en las trayectorias escolares de los hijos. Está demostrado que el nivel de estudios de la madre es la variable explicativa principal de los rendimientos académicos de los niños, así como de la probabilidad relativa de que un menor siga estudiando después de finalizar su etapa de estudios obligatoria (Marí-Klose *et al.*, 2009; Fernández Enguita *et al.*, 2010). Conocemos cada vez mejor los mecanismos de transmisión de estas ventajas. Algunas familias tienen más capacidad que otras de proporcionar recursos que facilitan el éxito educativo. Pero no todos los recursos tienen el mismo valor. Los recursos económicos, por ejemplo, tienen una importancia limitada. Las familias con mayor poder adquisitivo pueden hacer inversiones en la educación de sus hijos que están fuera del alcance de las familias desfavorecidas. Pero el impacto de esas inversiones explica una parte bastante pequeña de la variabilidad en los resultados educativos. La evidencia indica que los recursos más decisivos para explicar el logro educativo están relacionados con cualidades más intangibles de las familias –descritas a menudo como su *capital cultural* (DiMaggio y Mohr, 1982; Esping Andersen, 2009). Entre las cualidades de las familias con mayor nivel de capital cultural se incluyen conocimientos y competencias en materias que la escuela convierte en objeto de aprendizaje –lo que les permite ofrecer a sus hijos apoyo continuo– pero también, y esto es fundamental, una capacidad para transmitir habilidades, hábitos y criterios de evaluación que in-

crementan la productividad de sus hijos en la escuela. Las familias con mayor capital cultural están más capacitadas para interactuar con sus hijos mediante actividades de estimulación intelectual, utilizando un lenguaje más sofisticado en su interacción con ellos, leyéndoles o conversando sobre un rango más amplio de cuestiones, u orientándolos más eficazmente para que desarrollen su creatividad (con juegos educativos, enseñándoles a dibujar, a hacer manualidades, etc.). Los niños que pertenecen a estas familias interiorizan valores y hábitos de trabajo que sus profesores valoran, y entienden mejor lo que la institución escolar espera de ellos en cada momento (Farkas *et al.*, 1990). El hecho de aprender en casa el valor de la educación y de reconocer experiencias estéticas o artísticas prestigiosas (como leer, visitar un museo o tocar un instrumento) facilita su adaptación a las culturas escolares, donde esas actitudes y predisposiciones son recompensadas (Lareau, 2000).

## 4.2. Actividades conjuntas

Es un lugar común afirmar que los padres persiguen el bienestar de sus hijos. Existe la opinión, ampliamente compartida, de que los padres deben pasar tiempo con sus hijos para lograr ese objetivo, pero encuentran muchas dificultades para hacerlo. Frecuentemente oímos a padres y madres quejarse de que sus obligaciones les impiden colmar sus deseos de pasar más tiempo con sus hijos. Algunos padres, y muchas madres, terminan acomodando su dedicación laboral a la vida familiar. Desde distintas instancias se reclaman horarios compatibles con las necesidades familiares, y las administraciones públicas toman cartas en el asunto, adoptando medidas más o menos ambiciosas encaminadas a facilitar la conciliación. Sin embargo, preguntados directamente, son una minoría los progenitores que admiten que el tiempo que pasan con sus hijos es insuficiente. En la *Encuesta de Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, el 17% de las madres de niños de entre 5 y 10 años y el 35% de los padres consideraban ese tiempo insuficiente.

La emergencia y afianzamiento de la inquietud por la cantidad de tiempo que los padres dedican a sus hijos ha de relacionarse con el drástico incremento de las mujeres que se incorporan al mundo laboral y de madres que permanecen en el mercado de trabajo después de dar a luz. Esta tendencia, acompañada por la creciente autonomía residencial de las personas mayores, priva a las

familias de los principales proveedores de cuidados en un sistema familista —es decir, madres y abuelas— sin que, aparentemente, esté previsto quién podrá sustituirlas. El temor al vacío que estas mujeres dejan en el hogar se combina y refuerza con otros miedos contemporáneos: la obesidad infantil (provocada, según estos discursos, por comidas que ya no se preparan en casa o la tolerancia excesiva de los padres a los caprichos alimenticios de sus hijos); la inquietud que provocan los problemas de disciplina a edades tempranas (en cuyo origen se ha querido ver la erosión del principio de autoridad en los hogares), o el fracaso escolar (en cuya raíz no pocos han querido ver la falta de compromiso de los padres con la educación formal de sus hijos).

Como hemos señalado en el capítulo anterior, la realidad es algo más compleja que lo que dan a entender los discursos que sustentan estos temores. Los procesos socioeconómicos que podrían repercutir negativamente sobre el margen de maniobra de los padres para destinar tiempo a sus hijos coexisten con otros —que suelen recibir menor atención— que contrarrestan los efectos más perniciosos de los anteriores. Este segundo paquete de procesos sociales incluye tendencias sociodemográficas (o cambios «composicionales») y cambios culturales (que afectan al comportamiento de los progenitores). Entre los primeros hay que destacar el incremento general del nivel educativo de los padres. Por lo que respecta a los cambios culturales, es necesario mencionar por un lado el afianzamiento de nuevos modelos de paternidad y, por otro, nuevos procesos de selección a la paternidad/maternidad, que tienden a apartar de esta experiencia a los individuos que muestran menor disposición a sacrificarse por un hijo.

### (a) La educación

Los distintos estudios publicados en Estados Unidos evidencian que los padres con mayores niveles educativos tienden a sacrificar tiempo personal para mantener la intensidad del contacto con sus hijos (a pesar de su mayor dedicación al trabajo remunerado), y a invertir ese tiempo en actividades más enriquecedoras para los niños que los padres con niveles educativos elementales. Gracias al incremento extraordinario de los niveles educativos de la población que se produce a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, en términos agregados apenas se han alterado los niveles de implicación de los padres en el cuidado y atención a sus hijos (Sayer *et al.*, 2004). Nada hace pensar que esta pauta no sea extrapolable a nuestro país, aunque no disponemos de datos longitudinales para

corroborarlo. La expansión educativa en España en las últimas décadas ha sido extraordinaria, especialmente entre las mujeres. Así, mientras en la cohorte nacida en la posguerra (1941-1950), que cría a sus hijos aproximadamente 25-35 años después (alrededor de la transición a la democracia), el 13% de las mujeres tenían titulación secundaria posobligatoria, y un 10%, universitaria; en la cohorte nacida treinta años después (1971-1980), el 71% de las mujeres tienen titulación secundaria posobligatoria, y un 45% la tienen universitaria (Marí-Klose *et al.*, 2009: 193). Los hijos de esta nueva cohorte crecen en escenarios familiares totalmente distintos: una proporción considerable de las madres y padres tienen clara conciencia de los beneficios de invertir tiempo en los niños.

Los datos de nuestra encuesta arrojan resultados que apuntan en esa dirección. Los años adicionales de las madres en el sistema educativo moderan el impacto de su actividad laboral sobre el nivel de dedicación a los hijos. Las tablas que aparecen a continuación permiten contrastar el grado de implicación de los progenitores de tres grupos educativos en la vida de sus hijos a partir de diferentes indicadores. En primer lugar, se cartografía la participación de todos los miembros en una actividad cotidiana como son las comidas, que proporcionan a hijos y padres la oportunidad de comunicarse e intercambiar sus experiencias a lo largo del día en un clima estructurado y que favorece la interacción intergeneracional cara a cara. En segundo lugar, se analizan dos actividades que entrañan una interacción intensiva dentro del hogar y dos actividades de más baja intensidad, que se desarrollan fuera del hogar. Por último, se examinan percepciones subjetivas de madres y padres respecto a su propio grado de implicación y al de su pareja (entendiendo por nivel de implicación el tiempo que cada uno de ellos pasa con el niño, cuida de él, se preocupa por sus necesidades y le presta atención).

A primera vista, los resultados de la tabla 4.1 sugieren que, en los hogares donde las madres tienen un nivel educativo superior, los niños no tienen más oportunidades de pasar tiempo con sus padres a la hora de las comidas, pero los datos merecen una lectura atenta. Una proporción algo mayor de hijos de madres universitarias se reúnen con sus progenitores diariamente o casi a diario a desayunar, pero es también ligeramente mayor el porcentaje de quienes no lo hacen nunca. Un porcentaje significativamente menor de hijos de madres universitarias se reúnen diariamente o casi cada día con sus padres para almorzar, y un porcentaje equivalente lo hace a la hora de la cena. Evidentemente,

estas cifras se explican en parte por la mayor dedicación al trabajo remunerado entre las mujeres con mayor nivel educativo (y posiblemente la de sus parejas). Por tanto, para calibrar su esfuerzo habría que determinar la probabilidad ajustada a sus circunstancias laborales y las de sus parejas (es decir, en igualdad de condiciones). La última columna indica la razón de probabilidades (*odds ratio*) de reunirse diariamente o casi a diario (frente a no hacerlo), cuando en un modelo multivariable controlamos la dedicación a la actividad laboral. Los resultados ajustados corroboran que en los hogares donde la madre tiene estudios universitarios la probabilidad ajustada de reunirse para desayunar es más alta. La probabilidad de reunirse para almorzar es más baja; pero, una vez controlados los efectos que deben atribuirse a su participación y la de su pareja en el mercado de trabajo, no se observan ya diferencias estadísticamente significativas con los hogares en que la madre tiene estudios primarios. La probabilidad de reunirse a cenar es la misma en todos los grupos.

TABLA 4.1

### Frecuencia con que la familia se reúne normalmente para desayunar, comer y cenar según nivel de estudios de la madre

En porcentajes. Hogares con niños/as de 5 a 10 años

| NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE | DIARIAMENTE O CASI A DIARIO | ALGUNA VEZ | NUNCA | TOTAL | NÚMERO DE CASOS | RAZÓN DE PROBABILIDADES <sup>(a)</sup> | RAZÓN DE PROBABILIDADES AJUSTADA <sup>(b)</sup> |
|-------------------------------|-----------------------------|------------|-------|-------|-----------------|----------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <b>Desayunar</b>              |                             |            |       |       |                 |                                        |                                                 |
| Primarios                     | 20                          | 71         | 8,9   | 100   | (312)           | 1                                      | 1                                               |
| Secundarios                   | 24                          | 64         | 11    |       | (472)           | 1,25                                   | 1,29                                            |
| Universitarios                | 31                          | 55         | 14    |       | (363)           | 1,41*                                  | 1,62*                                           |
| <b>Comer</b>                  |                             |            |       |       |                 |                                        |                                                 |
| Primarios                     | 48                          | 48         | 3,4   | 100   |                 | 1                                      | 1                                               |
| Secundarios                   | 40                          | 57         | 2,4   |       |                 | 0,71*                                  | 0,59**                                          |
| Universitarios                | 24                          | 70         | 5,6   |       |                 | 0,36***                                | 0,89                                            |
| <b>Cenar</b>                  |                             |            |       |       |                 |                                        |                                                 |
| Primarios                     | 84                          | 15         | 1,3   | 100   |                 | 1                                      | 1                                               |
| Secundarios                   | 81                          | 18         | 1,5   |       |                 | 0,81                                   | 0,86                                            |
| Universitarios                | 82                          | 15         | 2,8   |       |                 | 0,76                                   | 0,78                                            |

\* Nivel de significación del 5%.

\*\* Nivel de significación del 1%.

\*\*\* Nivel de significación del 1%.

Nota: a) Modelo de regresión logística donde la variable dependiente tiene dos valores: 1) reunirse diariamente para desayunar, comer o cenar y 0) no hacerlo diariamente.

b) En el modelo ajustado, además del nivel de estudios de la madre, se controla por su situación laboral.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

La tabla 4.2 proporciona información sobre actividades que implican un elevado grado de estimulación cognitiva e interacción individualizada. Los resultados dejan entrever diferencias significativas en la proporción de padres que leen cuentos a sus hijos a diario o casi a diario en función de su nivel educativo, pero no se advierten diferencias en la proporción de quienes hacen manualidades con ellos. El análisis multivariable confirma que, en igualdad de condiciones laborales, el nivel educativo de las madres incrementa la probabilidad relativa de que en el hogar se lean cuentos al menor a diario o casi diario, pero el ajuste no se traduce en cambios estadísticamente significativos en la probabilidad de hacer manualidades (aunque esta se incrementa sensiblemente).

TABLA 4.2

**Frecuencia con que alguna persona que vive en el hogar realiza actividades de estimulación cognitiva con el niño/a según nivel de estudios de la madre**

En porcentajes. Hogares con niños/as de 5 a 10 años

| NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE    | DIARIAMENTE O CASI A DIARIO | ALGUNA VEZ | NUNCA | TOTAL      | RAZÓN DE PROBABILIDADES | RAZÓN DE PROBABILIDADES AJUSTADA |
|----------------------------------|-----------------------------|------------|-------|------------|-------------------------|----------------------------------|
| <b>Le lee o cuenta un cuento</b> |                             |            |       |            |                         |                                  |
| Primarios                        | 50                          | 30         | 19    | <b>100</b> | 1                       | 1                                |
| Secundarios                      | 58                          | 25         | 17    |            | 1,35*                   | 1,45*                            |
| Universitarios                   | 64                          | 20         | 15    |            | 1,79***                 | 1,96***                          |
| <b>Hace manualidades</b>         |                             |            |       |            |                         |                                  |
| Primarios                        | 32                          | 54         | 14    | <b>100</b> | 1                       | 1                                |
| Secundarios                      | 31                          | 57         | 12    |            | 0,94                    | 1,15                             |
| Universitarios                   | 33                          | 54         | 13    |            | 1,03                    | 1,35                             |

\* Nivel de significación del 5%.

\*\* Nivel de significación del 1%.

\*\*\* Nivel de significación del 1%.

Nota: a) Modelo de regresión logística donde la variable dependiente tiene dos valores: 1) realizar actividades de estimulación cognitiva a diario o casi a diario y 0) no hacerlo diariamente.

b) En el modelo ajustado, además del nivel de estudios de la madre, se controla por su situación laboral.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

La tabla siguiente nos muestra la implicación de padres y madres en salidas conjuntas con sus hijos, en las que los progenitores ejercen una labor de supervisión, pero que no entraña necesariamente ejercicios de estimulación



cognitiva. Los resultados sugieren que estas actividades (especialmente la visita a familiares) son más habituales entre familias con bajo nivel educativo. El análisis multivariable apunta que estas diferencias persisten, básicamente intactas, cuando controlamos los niveles de participación de los progenitores en el mercado de trabajo.

TABLA 4.3

**Frecuencia con que alguna persona que vive en el hogar realiza «salidas» del hogar con el niño/a según nivel de estudios de la madre**

En porcentajes. Hogares con niños/as de 5 a 10 años

| NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE                    | DIARIAMENTE O CASI A DIARIO | ALGUNA VEZ | NUNCA | TOTAL      | RAZÓN DE PROBABILIDADES | RAZÓN DE PROBABILIDADES AJUSTADA |
|--------------------------------------------------|-----------------------------|------------|-------|------------|-------------------------|----------------------------------|
| <b>Le ha llevado a visitar a unos familiares</b> |                             |            |       |            |                         |                                  |
| Primarios                                        | 40                          | 56         | 3,5   | <b>100</b> | 1                       | 1                                |
| Secundarios                                      | 30                          | 64         | 5,3   |            | 0,65**                  | 0,67*                            |
| Universitarios                                   | 27                          | 67         | 6,6   |            | 0,55***                 | 0,58**                           |
| <b>Le ha llevado a pasear o al parque</b>        |                             |            |       |            |                         |                                  |
| Primarios                                        | 50                          | 42         | 7,1   | <b>100</b> | 1                       | 1                                |
| Secundarios                                      | 46                          | 47         | 6,4   |            | 0,84                    | 0,92                             |
| Universitarios                                   | 44                          | 49         | 6,9   |            | 0,78                    | 0,92                             |

\* Nivel de significación del 5%.

\*\* Nivel de significación del 1%.

\*\*\* Nivel de significación del 1%.

Nota: a) Modelo de regresión logística donde la variable dependiente tiene dos valores: 1) realizar «salidas del hogar» a diario o casi a diario y 0) no hacerlo diariamente.

b) En el modelo ajustado, además del nivel de estudios de la madre, se controla por su situación laboral.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

Las diferencias más significativas aparecen al analizar percepciones subjetivas. Las mujeres con mayor nivel educativo son más proclives a responder que están muy implicadas en la vida de sus hijos. También son más proclives a ver a sus parejas como «muy implicadas». A la vista de las evidencias, esta percepción no parece demasiado justificada solo a tenor de la cantidad de tiempo y actividades que comparten con sus hijos en comparación con los grupos de menor nivel educativo, puesto que los resultados presentados sugieren que no existen diferencias acentuadas. Una primera posibilidad es que esa elevada valoración de su implicación en la vida de sus hijos refleje, en parte, el esfuer-

zo de conciliación con la vida laboral que esa implicación requiere. Mantener los estándares de implicación socialmente esperados de una «buena madre» exige un esfuerzo suplementario a las mujeres que trabajan, quizás con aspiraciones profesionales más ambiciosas que las de nivel de estudios más bajo y horizonte laboral menos atractivo. Las probabilidades ajustadas examinadas apuntan en esa dirección. Cuando controlamos el grado de participación de los progenitores en el mercado de trabajo, la probabilidad de que desayunen con sus hijos, les lean cuentos y hagan manualidades con ellos a diario o casi a diario es mayor; la de que se reúnan a almorzar y a cenar o los lleven al parque es la misma. Solo la probabilidad de que visiten con ellos a otros familiares es menor. Una posibilidad alternativa es que las madres juzguen de manera especialmente positiva la calidad de esa implicación porque entiendan que, mediante su esfuerzo, logran transmitir ventajas (su capital cultural) a sus hijos. En este caso el «grado de implicación» tendría menos que ver con la cantidad de tiempo invertido que con una evaluación de su calidad.

#### **(b) Nuevos modelos de paternidad**

En los últimos años diversos trabajos han constatado que, si bien las mujeres siguen asumiendo mayoritariamente buena parte de la carga doméstica, en un número creciente de hogares la organización de responsabilidades es cuasi equitativa. Las raíces de este proceso de igualación son difíciles de rastrear. El primer síntoma de que se avecinan cambios lo encontramos en la evolución reciente de las actitudes de los varones hacia la distribución de roles de género en la familia. La magnitud de los cambios es patente en la tabla 4.4, que recoge una serie histórica del mismo indicador, incluido en distintos estudios del CIS. Mientras en 1990 el 42% de los varones en España se decantaba por un modelo simétrico de distribución de roles de género, en 2004 el porcentaje ya ascendía al 66%. En los últimos años se ha consolidado esta tendencia. En apenas dos décadas, el modelo equitativo se ha impuesto claramente como ideal sobre el modelo tradicional.

TABLA 4.4

### Evolución de la opinión de los hombres acerca del modelo ideal en el reparto de responsabilidades de género en la familia

En porcentajes

| MODELO DE FAMILIA IDEAL <sup>(a)</sup> | 1990       | 1994    | 2004    | 2010 <sup>(b)</sup> |
|----------------------------------------|------------|---------|---------|---------------------|
| Modelo sustentador único               | 29         | 25      | 17      | 13                  |
| Modelo asimétrico de doble sustentador | 24         | 21      | 14      | 15                  |
| Modelo simétrico                       | 42         | 50      | 66      | 69                  |
| No sabe/no contesta                    | 5,0        | 4,0     | 3,0     | 1,7                 |
| Ninguno de estos tipos de familia      |            |         |         | 1,2                 |
| <b>Total</b>                           | <b>100</b> |         |         |                     |
| Número de casos                        | (1.260)    | (1.184) | (1.203) | (1.223)             |

Nota: a) Se formula la pregunta «Actualmente existen distintos tipos de familias. De las tres posibilidades, ¿podría decirme cuál se acerca más a su ideal de familia?» Los tres modelos de familia considerados en la pregunta se corresponden con la siguiente clasificación:

– *Modelo sustentador único*: una familia donde solo el varón trabaja fuera de casa y es exclusivamente la mujer la que se ocupa de las tareas del hogar y del cuidado de los hijos/as.

– *Modelo asimétrico de doble sustentador*: una familia donde la mujer trabaje menos horas fuera de su casa y, por tanto, se ocupe en mayor medida de las tareas del hogar y del cuidado de los hijos/as.

– *Modelo simétrico*: una familia en la que tanto el varón como la mujer trabajan fuera de casa y se reparten las tareas del hogar y el cuidado de los hijos/as.

b) En la encuesta de 2010 las opciones de respuesta se formulan de forma ligeramente distinta sin especificar el sexo del miembro de la pareja que debe ocupar cada rol en los distintos modelos. También incluye una opción adicional de respuesta: «Ninguno de estos tipos de familia».

Fuente: Datos del Centro de Investigaciones Sociológicas. Los del año 1990 corresponden al Estudio 1.867; los de 1994 son del Estudio 2.107; los del año 2004 son del Estudio 2.556, y los de 2010 del Estudio 2.831.

Huelga decir que el discurso suele ir por delante de la realidad. La evolución de las actitudes de los varones ha abierto brechas en muchos hogares entre las orientaciones y la participación efectiva en la producción doméstica. La familia en que el varón no hace nada es ya minoritaria. Según el estudio de Iglesias de Ussel *et al.* (2009: 177) sobre parejas jóvenes, solo en el 20% de los hogares el varón dedica a las actividades domésticas menos de una quinta parte del tiempo que su pareja. Pero en la mayoría de casos persisten desigualdades importantes en el reparto de la producción doméstica, y muchas veces no son excepción a ello los hogares en que el varón se declara partidario de la igualación de roles. Los cambios han sido lentos y desiguales, pero no cabe duda que en muchos hogares han tenido lugar y merecen estudiarse a fondo.

En este sentido, hay que destacar que, a tenor de diversos estudios cuantitativos y cualitativos publicados en España, la implicación del padre parece significativamente mayor en el cuidado de los hijos que en otras facetas de la producción doméstica (Brullet y Roca, 2008; Iglesias de Ussel, *et al.*, 2009).

Algunos trabajos se aventuran a destacar la aparición de varones plenamente corresponsabilizados con sus parejas en el cuidado de sus hijos. En esta línea cabe reseñar el estudio de Inés Alberdi y Pilar Escario (2007). En un excelente trabajo cualitativo sobre las nuevas actitudes e identidades del padre joven de clase media (elaborado a partir de once grupos de discusión), las autoras describen tres perfiles de padres comprometidos con el cuidado de sus hijos: 1) el *padre intenso*, dedicado de pleno al cuidado del hijo, al que cuida igual o mejor que la madre; 2) el *padre responsable*, que desea compartir equitativamente con la madre cuidados y responsabilidades en la relación con el hijo, y 3) el *padre adaptativo o complementario*, que rechaza el modelo tradicional y apoya desde el exterior a las madres en todo cuanto piden, pero entiende que los hombres no pueden reemplazar el papel preeminente de la madre en la relación con los hijos.

Resulta imposible construir una tipología de naturaleza similar a la de Alberdi y Escario a partir de los indicadores de una encuesta, y el planteamiento que formulamos no puede ni debe entenderse como un intento de capturar la riqueza de matices que proponen Alberdi y Escario. Una pretensión semejante está muy lejos de nuestro alcance. Pero creemos que los indicadores de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales* proporcionan una idea aproximada de la relevancia numérica de los fenómenos de nueva paternidad. El intento de clasificación que aparece a continuación se basa en las respuestas de madres de hijos de 5 a 10 años a cuatro preguntas: ¿Cuál es el nivel de implicación de Vd. en la vida del niño?; ¿y el de su padre?; ¿considera que el tiempo que pasa con su hijo es más que suficiente, suficiente, no suficiente? ¿y el que pasa su padre? La clasificación se basa en la opinión de las madres que contestan al cuestionario, por motivos de muestra (constituyen un número suficiente) y por entender que la respuesta de los varones podría estar contaminada por las expectativas de deseabilidad social. Las respuestas de los varones tienden a ser más complacientes con su implicación en la vida del niño.<sup>(1)</sup>

Para construir la tipología tenemos en cuenta tanto la posición absoluta del padre (es decir, su grado de implicación y participación temporal en el cuida-

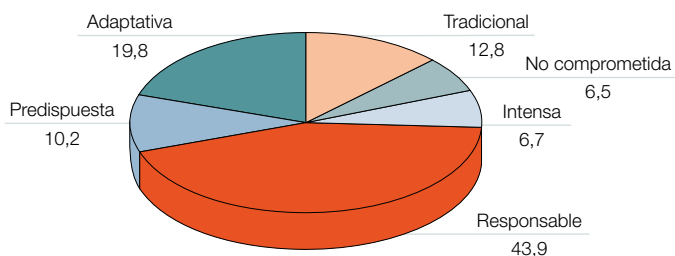
(1) Así, el 51% de los varones se consideran «muy implicados» en la vida del niño, pero solo un 41% de las mujeres catalogan así el grado de implicación de sus parejas. Sin embargo, los varones son más proclives a evaluar el tiempo que pasan con sus hijos como insuficiente. El 35% lo considera de este modo. Solo un 17% de las mujeres lo ven así.

do del niño) como su posición relativa (en relación con su pareja). En nuestra clasificación, si la madre responde que el padre «está muy implicado» y pasa tiempo «más que suficiente» con su hijo, la catalogamos como «paternidad intensa». Si la madre reconoce en su pareja un padre «muy implicado» que dedica «suficiente tiempo» a su hijo, nos encontramos igualmente ante una paternidad intensa, siempre que ella no esté «muy implicada» y dedique tiempo «más que suficiente» al menor (y por lo tanto esté más volcada en los cuidados del niño que su pareja). En este caso, la identificamos como «paternidad responsable». También será considerada «paternidad responsable» la de los padres «bastante implicados» que pasan tiempo suficiente con sus hijos. Los padres que están «bastante implicados» pero que no pasan tiempo suficiente con sus hijos, y cuyas parejas se ocupan fundamentalmente de ellos, son etiquetados de «adaptativos». Hemos creado dos categorías adicionales con objeto de abarcar la totalidad de situaciones posibles. La paternidad «predispuesta» es la de quienes, a juicio de la madre, están «muy implicados», pero no pasan tiempo suficiente con sus hijos, presumiblemente por causas ajenas a su voluntad. La paternidad «tradicional» incluye todos los casos de poca o nula implicación de padres y «muchacha» o «bastante» implicación de las madres. Existe además una categoría adicional que incluye todos los casos en que madres y padres presentan niveles bajos de implicación y dedicación temporal: la denominamos «no comprometida».

GRÁFICO 4.1

### Tipos de paternidad

En porcentajes. Hogares con niños de 5 a 10 años



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

Según los resultados de nuestro ejercicio, alrededor de la mitad de los padres ejercen una paternidad intensa (6,7%) o responsable (43,9%). El resto se distribuye escalonadamente en otras modalidades. En el 19,8% de los hogares las madres asumen la crianza con cierta ayuda del padre (paternidad adaptativa), pero soportan principalmente la carga. En el 12,8% de los hogares el reparto es tradicional: el apoyo masculino es escaso o nulo. En el 10,2% aparece una paternidad predispuesta, formada por padres cuyas parejas los describen como «muy implicados» pero que no acompañan esa implicación de una dedicación temporal suficiente. En el 6,4% de los hogares las madres describen a sus parejas como personas poco implicadas y con baja dedicación temporal a sus hijos, pero se ven a sí mismas de la misma manera.

Las tablas 4.5 y 4.6 dan una idea de las implicaciones que en los últimos años ha podido tener la transición de un régimen de distribución de responsabilidades domésticas donde predominaban modalidades de paternidad tradicional a otro en que son cada vez más comunes la paternidad intensa, la responsable e incluso la predispuesta. En los hogares en que los varones ejercen ese tipo de paternidades, los hijos gozan de las mismas o más oportunidades de entablar interacciones intergeneracionales con ellos, gracias a que el compromiso y dedicación temporal del padre se suma a los de la madre, compensando posibles déficits creados por los mayores niveles de implicación de estas en su actividad profesional.

Los análisis presentados en este epígrafe cuestionan la presunción de que el debilitamiento del sistema familista tradicional amenace las interacciones intergeneracionales entre padres e hijos. El temor al vacío en los hogares que dejan las madres que trabajan (o las abuelas que ya no residen cerca de sus hijas) ha alimentado inquietudes exageradas. Ciertamente, el incremento del trabajo de las madres fuera del hogar representa un reto para mantener estándares de cuidado y atención a los menores. Pero los datos sugieren que la mayoría de las familias expuestas a esta situación resuelven los dilemas que surgen sin que el tiempo y las oportunidades de interacción intergeneracional resulten afectados. Es un error dar por sentado que más horas dedicadas al trabajo remunerado significan menor inversión en el cuidado y atención a los hijos. En los últimos tiempos se han producido cambios históricos de enorme trascendencia que han empujado a los progenitores a reforzar su compromiso con sus hijos, incluso en las familias en que las presiones horarias son intensas. Así, el incremento del

nivel educativo de los progenitores y la consolidación de nuevos modelos de ser «buen padre» están abriendo nuevos horizontes para construir los vínculos intergeneracionales en los hogares. Asistimos a la conformación de nuevas lógicas de la responsabilidad parental, más equitativas e informadas que las que sustentaban modelos pretéritos, que se bastan (e incluso se sobran) para prevenir la erosión de los vínculos intergeneracionales que de otro modo provocaría el incremento de la participación laboral de las mujeres.

TABLA 4.5

**Frecuencia con que alguna persona que vive en el hogar realiza actividades de estimulación cognitiva con el niño/a según tipos de paternidad**

En porcentajes. Hogares con niños/as de 5 a 10 años

| TIPOS DE PATERNIDAD              | DIARIAMENTE<br>O CASI A DIARIO | ALGUNA VEZ | NUNCA | TOTAL      | NÚMERO<br>DE CASOS |
|----------------------------------|--------------------------------|------------|-------|------------|--------------------|
| <b>Le lee o cuenta un cuento</b> |                                |            |       |            |                    |
| Intensa                          | 63                             | 19         | 17    | <b>100</b> | (139)              |
| Responsable                      | 62                             | 22         | 16    |            | (474)              |
| Predispuesta                     | 64                             | 23         | 14    |            | (136)              |
| Adaptativa                       | 54                             | 22         | 24    |            | (157)              |
| Tradicional                      | 57                             | 28         | 15    |            | (108)              |
| No comprometida                  | 47                             | 29         | 24    |            | (73)               |
| <b>Hace manualidades</b>         |                                |            |       |            |                    |
| Intensa                          | 38                             | 50         | 12    | <b>100</b> |                    |
| Responsable                      | 27                             | 59         | 14    |            |                    |
| Predispuesta                     | 38                             | 56         | 6,3   |            |                    |
| Adaptativa                       | 32                             | 50         | 18    |            |                    |
| Tradicional                      | 34                             | 54         | 12    |            |                    |
| No comprometida                  | 27                             | 53         | 20    |            |                    |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

TABLA 4.6

### Frecuencia con que alguna persona que vive en el hogar realiza «salidas» fuera del hogar con el niño/a según tipos de paternidad

En porcentajes. Hogares con niños/as de 5 a 10 años

| TIPOS DE PATERNIDAD                              | DIARIAMENTE<br>O CASI A DIARIO | ALGUNA VEZ | NUNCA |
|--------------------------------------------------|--------------------------------|------------|-------|
| <b>Le ha llevado a visitar a unos familiares</b> |                                |            |       |
| Intensa                                          | 40                             | 56         | 3,8   |
| Responsable                                      | 34                             | 61         | 5,0   |
| Predispuesta                                     | 41                             | 53         | 6,3   |
| Adaptativa                                       | 28                             | 66         | 5,2   |
| Tradicional                                      | 35                             | 58         | 7,0   |
| No comprometida                                  | 39                             | 55         | 5,9   |
| <b>Le ha llevado a pasear o al parque</b>        |                                |            |       |
| Intensa                                          | 56                             | 37         | 7,7   |
| Responsable                                      | 48                             | 44         | 8,2   |
| Predispuesta                                     | 50                             | 45         | 5,0   |
| Adaptativa                                       | 45                             | 48         | 7,7   |
| Tradicional                                      | 45                             | 48         | 7,0   |
| No comprometida                                  | 37                             | 55         | 7,8   |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

## 4.3. Gestión de afectos y reproches

En las sociedades modernas, la familia, y en especial el vínculo intergeneracional, está asociada al cariño y la ternura. Para llegar aquí la evolución de las mentalidades y las prácticas ha tenido que ser extraordinarias. Como apunta el historiador Philippe Ariès en su obra clásica *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (1960), durante muchos siglos los niños no fueron objeto de un tratamiento sentimental de carácter especial. Lejos de lo que se podría pensar, la expresión de afecto hacia los menores –besos, abrazos, caricias, etc.– no es una práctica universal, un presupuesto básico de la socialización exitosa en cualquier civilización. El amor maternal o paternal, como hoy lo entendemos, es un sentimiento desconocido en la mayor parte de sociedades que han exis-



tido.<sup>(2)</sup> Es una construcción social que en los tiempos que corren adquiere una relevancia social que, en nuestro propio país, no tenía hace solo unas décadas.

En nuestra sociedad la norma que exige a padres y madres prodigar expresiones de ternura a sus hijos es muy poderosa. Figura en el frontispicio de cualquier recetario de buenas prácticas parentales. Es una norma que no admite dudas. Las dudas invitan a la sospecha. Quizás por ello, preguntados por la frecuencia con que en el hogar alguien «ha abrazado, besado o hecho cosquillas» a sus hijos, el 97% de las madres y padres entrevistados en la *Encuesta de Relaciones Inter e Intrageneracionales* responden que ocurre a diario o casi a diario, sin que puedan diferenciarse las respuestas de hombres y mujeres. Se trata de una respuesta «deseable», que con casi toda seguridad bastantes progenitores no cumplen. De hecho, cuando se pregunta a los entrevistados quién prodiga más a menudo esas expresiones, emergen diferencias claras por sexo: un 31% de las mujeres dicen que son ellas, el 67% afirman hacerlo ambos por igual, y solo un 2,9% lo atribuye a sus parejas. En cambio, cuando se pregunta a los varones, la respuesta es ligeramente diferente: el 8,3% reconoce la preeminencia de su pareja en la manifestación de afecto; el 82% declara que lo hacen ambos por igual, y el 9,3% cree que él lo hace más a menudo.

A pesar de las discrepancias entre testimonios, los resultados hablan bien a las claras de que en la mayoría de hogares el hombre participa activamente en el entramado de afectos y emociones que se teje alrededor del niño. Esta implicación emocional es transversal a todos los grupos sociales (definidos por nivel educativo, ingresos y edad de los padres), pero no a todos los estilos de ejercicio de la paternidad. En este sentido, nuestros análisis detectan grandes diferencias en el protagonismo de los padres en estos espacios de relación íntima. Los padres que ejercen nuevas modalidades de paternidad (intensa o responsable) adquieren compromisos parecidos a los de sus parejas. Como también señalan Alberdi y Escario en su estudio, estos nuevos padres abrigan el deseo de superar los viejos discursos y hábitos que asociaban la paternidad al ejercicio del poder y un cierto distanciamiento emocional de la crianza.

(2) De hecho, el historiador social Edward Shorter (1977) es autor de un trabajo ya clásico que sugiere que, antes del siglo XIX en Europa, el tratamiento de los niños por sus madres solía ser brusco e insensible. Lejos de los instintos maternos que despiertan los niños en las madres contemporáneas, las mujeres de los siglos XVII y XVIII mostraban poco interés por el bienestar de sus hijos, desatendían sus llantos, los fajaban de los pies a los hombros impidiendo su movimiento y, cuando se lo podían permitir, los mandaban durante largos periodos de tiempo junto a nodrizas que los criaban junto a su propia prole. La experiencia de la maternidad no representaba en la vida de aquellas madres un fenómeno de especial relevancia que mereciera mayor dedicación y esfuerzo.

Apuestan en su lugar por la profundización de las relaciones afectivas a través de una comunicación inicialmente física con el hijo (por medio de abrazos, besos, caricias) y la esperanza de preservar una proximidad emocional e intelectual en etapas posteriores del desarrollo del menor. Los datos evidencian el escaso protagonismo del padre tradicional en estos espacios. En los hogares donde el ejercicio de la paternidad responde a cánones tradicionales, la madre se erige claramente en proveedora principal de afecto.

TABLA 4.7

### ¿Quién hace mimos (abrazos, besos, cosquillas...) más a menudo al menor según tipos de paternidad?

En porcentajes. Hogares con niños/as de 5 a 10 años

| TIPOS DE PATERNIDAD | PADRE      | MADRE     | LOS DOS POR IGUAL |
|---------------------|------------|-----------|-------------------|
| Intensa             | 7,9        | 11        | 81                |
| Responsable         | 4,0        | 16        | 80                |
| Adaptativa          | 2,5        | 31        | 67                |
| Tradicional         | 1,9        | 64        | 34                |
| Predispuesta        | 6,6        | 19        | 74                |
| No comprometida     | 9,7        | 19        | 71                |
| <b>Total</b>        | <b>4,8</b> | <b>23</b> | <b>72</b>         |

Nota: Las respuestas son de las madres.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

Las expresiones de ternura son solo una cara de las dinámicas sentimentales que se entablan entre padres e hijos. Educar exige forzosamente imponer límites, reprimir necesidades y demandas indiscriminadas del niño y encauzar sus conductas de modo que favorezcan la convivencia y el aprendizaje. Inculcar hábitos y valores no es tarea fácil. Requiere aplicación y constancia. No existen recetas que funcionen siempre, pero hay lugares comunes por los que la mayoría de padres transitan en algún momento. Las estrategias socializadoras de todos los padres incluyen ciertas dosis de comunicación y, por otra parte, la administración de refuerzos y castigos. La diferencia entre ellas radica en la importancia que se concede a todos estos ingredientes. En un pasado no demasiado lejano en nuestro país, la socialización parental en los hogares tradicionales (que constituían la mayoría) se basaba en el autoritarismo y la distribución de roles en la provisión de refuerzos y castigos. El padre imponía

normas sin apenas dar explicaciones ni tener en cuenta o escuchar las razones de los hijos. Cuando estas normas eran transgredidas, la función del padre consistía en restituir el equilibrio a través del reproche y el castigo, incluso físico. El papel de la madre era más ambiguo y limitado. Sin llegar a cuestionar el criterio del padre, se especializaba muchas veces en la administración de refuerzos positivos, que podían contribuir a contener las formas más despóticas de autoridad que ejercía la figura masculina.

Los tiempos han cambiado, y con ello las actitudes de los españoles hacia el diálogo con los hijos y la administración de castigos. Vivimos en una sociedad democrática, donde el diálogo y la negociación son valores centrales. La importancia concedida al diálogo cobra especial relevancia en espacios donde habían imperado anteriormente lógicas autoritarias, como son las relaciones intergeneracionales. La inmensa mayoría de las personas considera el diálogo un instrumento necesario y efectivo para educar a un hijo. Según el trabajo de Iglesias de Ussel *et al.* (2009: 90), manejado en otros capítulos del presente estudio, el 82% de las personas jóvenes que viven en pareja está de acuerdo o muy de acuerdo en que «si se explican las cosas, cualquier niño entiende las razones de su padre o madre». En este mismo trabajo, los autores constatábamos que solo una exigua minoría del 5% se muestra de acuerdo con el viejo adagio «La letra con sangre entra».

A pesar de ello, existe también una clara consciencia de la importancia de la disciplina. En esa misma publicación, un 80% de los jóvenes que viven en pareja se muestran de acuerdo con la idea de que la disciplina en educación es una clave del éxito. Estos resultados coinciden con los del Estudio 2.621 del Centro de Investigaciones Sociológicas. Consultados acerca de la importancia que dan a la disciplina como cualidad que los padres tratan de inculcar a los hijos, los españoles le otorgan por término medio un 8,6 (en una escala de 1 a 10). El valor es sensiblemente inferior en personas de menor edad: mientras las de menos de 35 años le dan un 8,3, entre las de 65 años y más esta cifra se eleva a 9,2. Aun así, la puntuación se mantiene en cotas elevadas.<sup>(3)</sup> Disciplina no tiene por qué significar obediencia incondicional. La mayoría de los padres

(3) Los españoles le conceden una importancia mayor que a otras cualidades. Por ejemplo, la sensibilidad recibe un valor medio de 8,3; la sencillez, el 8,2; el sentido del ahorro, 8; la imaginación, 7,9; el sentido de independencia, 7,7; la competitividad, 7,1; el liderazgo, 6,5, o la religiosidad, el 5,9. Evidentemente, la distribución de valores no es la misma en todas las variables.

quieren construir con sus hijos un clima relacional basado en el afecto y el diálogo, pero en el que los hijos no se aparten de códigos de conducta aceptables.

El medio más legítimo para lograr ese objetivo es recompensar los comportamientos apropiados. El 82% de los españoles menores de 50 años están de acuerdo en que «es mejor premiar los comportamientos adecuados que dar un cachete» (CIS, Estudio 2.621, 2005). Pero eso no significa renunciar a los castigos. La mayoría de los españoles jóvenes (en torno al 57%) comparten la necesidad de enseñar a los hijos a obedecer, aunque sea con castigos. En torno a la mitad, acepta formas suaves de violencia física (cachetes o azotes).

TABLA 4.8

### Opinión sobre el método más adecuado para educar a los hijos según grupos de edad

En porcentajes

|                                                                                          | EDAD       |            |            |          |
|------------------------------------------------------------------------------------------|------------|------------|------------|----------|
|                                                                                          | DE 18 A 34 | DE 35 A 49 | DE 50 A 64 | 65 Y MÁS |
| <b>Es mejor premiar los comportamientos adecuados que dar un cachete</b>                 |            |            |            |          |
| Más bien de acuerdo                                                                      | 83         | 86         | 80         | 77       |
| Más bien en desacuerdo                                                                   | 9,7        | 5,9        | 9,5        | 11       |
| Ni de acuerdo ni en desacuerdo                                                           | 7,0        | 8,4        | 11         | 12       |
| <b>A los niños hay que enseñarles a obedecer desde pequeños, aunque sea con castigos</b> |            |            |            |          |
| Más bien de acuerdo                                                                      | 58         | 58         | 64         | 69       |
| Más bien en desacuerdo                                                                   | 31         | 34         | 24         | 20       |
| Ni de acuerdo ni en desacuerdo                                                           | 11         | 7,5        | 12         | 12       |
| <b>Un cachete o azote a tiempo evita mayores problemas</b>                               |            |            |            |          |
| Más bien de acuerdo                                                                      | 49         | 57         | 71         | 77       |
| Más bien en desacuerdo                                                                   | 41         | 35         | 22         | 18       |
| Ni de acuerdo ni en desacuerdo                                                           | 9,4        | 8,5        | 7,0        | 4,6      |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Estudio 2.621, CIS 2004.

La tabla 4.9 presenta una radiografía de la administración de refuerzos y castigos frente a la conducta de los niños de 5 a 10 años. Las distintas preguntas de la *Encuesta de Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia* interro-

gan a los progenitores acerca de sus acciones en la semana anterior a la entrevista. Las respuestas describen un panorama de una actividad considerable. En la inmensa mayoría de las familias se producen varias acciones encaminadas a lograr la conformidad del menor con las expectativas parentales. La estrategia utilizada con más frecuencia es, aparentemente, el refuerzo positivo: felicitar al niño porque hace las cosas bien. Es, como hemos visto, la estrategia más legítima y, por tanto, existe el riesgo de una respuesta contaminada por las expectativas de deseabilidad del entrevistado. Hay que destacar también el elevado número de progenitores que invitan a sus hijos a reflexionar sobre lo que han hecho, lo que indica una alta propensión a confiar en la capacidad del menor para razonar en respuesta a una explicación. Los progenitores jóvenes entienden que su hijo debe ser tratado como un sujeto activo y puede reaccionar constructivamente a muestras de reprobación parental.

TABLA 4.9

### Frecuencia con que los padres han administrado refuerzos y castigos en la última semana

En porcentaje. Hogares con niños/as de 5 a 10 años

| CON QUÉ FRECUENCIA                                                                                    | DIARIAMENTE | CASI CADA DÍA | ALGUNA VEZ | NINGUNA VEZ |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|---------------|------------|-------------|
| Felicita al niño porque hace las cosas bien                                                           | 43          | 37            | 20         | 0,5         |
| Le da un tiempo para que reflexione sobre lo que ha hecho                                             | 26          | 20            | 49         | 4,0         |
| Le levanta la voz o le grita                                                                          | 10          | 17            | 64         | 8,4         |
| Le amenaza con castigarle                                                                             | 10          | 13            | 62         | 15          |
| Le castiga (sin salir de la habitación, sin ver la tele, sin jugar al ordenador o videoconsola, etc.) | 2,4         | 4,4           | 73         | 20          |
| Le da un cachete                                                                                      | 0,2         | 0,1           | 36         | 64          |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

El recurso menos empleado para reconducir acciones no admisibles del hijo es «darle un cachete». Aun así, el 36% de los progenitores reconoce haberlo utilizado en la última semana. Se trata de una cifra elevada, pero plausible. Esta

proporción no se aleja de resultados obtenidos en encuestas anteriores, tanto en España como en otras sociedades desarrolladas (*Save the Children*, 2005). Pero a la luz de la pluralidad de actitudes de los españoles frente al castigo, estas cifras corroboran la impresión de que la práctica no está generalizada. La *Encuesta de Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia* proporciona una oportunidad inédita de determinar la localización social del castigo físico sobre una muestra representativa de familias españolas con niños de 5 a 10 años.

Los diversos estudios –fundamentalmente de países anglosajones– que han analizado con amplias muestras poblacionales los determinantes del recurso al castigo físico por parte de los progenitores llegan a una serie de conclusiones comunes. La primera es que el recurso al castigo físico tiende a ser más habitual cuando se produce bajo el paraguas de normas sociales y valores que lo admiten como legítimo e incluso efectivo. Desde el año 2007, en España esas normas y valores han perdido el amparo legal. El castigo corporal en el hogar está prohibido por una enmienda de 2007 al Código Civil. En su artículo 154, el Código había reconocido previamente el «derecho» de los padres y guardianes a utilizar formas «razonables y moderadas» de «corrección». Los datos presentados en las tablas 4.8 y 4.9 sugieren que la reforma legal refleja solo parcialmente lo ocurrido en el terreno de las actitudes y prácticas de la población española. El castigo físico, en sus versiones más «razonables y moderadas», sigue figurando en el catálogo de estrategias admisibles en la socialización infantil, aunque su uso legítimo se reserva a los padres. La administración de cualquier forma de maltrato físico, por leve que sea, por parte de otros adultos responsables de los menores –en instituciones, como escuelas, internados o centros cívicos– es vista hoy como aberrante e inadmisible.

El segundo conjunto de posibles factores determinantes del castigo físico son, de acuerdo con la bibliografía especializada, ciertos perfiles de los progenitores. Los investigadores sobre estas cuestiones no han conseguido acreditar la existencia de una relación robusta entre el nivel educativo o la condición económica de los padres y el recurso al castigo físico, salvo en situaciones de precariedad intensa (Dietz, 2000; Giles-Sims *et al.*, 1995). En cambio, los estudios evidencian la importancia de los estilos parentales (Simons *et al.*, 1994; Socolar y Stein, 1995). En estos trabajos los castigos físicos son

más comunes en familias que descuidan otras dimensiones de la formación y el desarrollo del menor, en igualdad de otras condiciones. Por ejemplo, Grogan-Kaylor y Otis (2007) encuentran relaciones negativas (estadísticamente significativas) entre actividades de estimulación cognitiva y el recurso a castigos físicos.

El tercer bloque de factores incluye comportamientos y características del menor. Evidentemente, el castigo físico se plantea habitualmente como respuesta a conductas del menor. No puede sorprender que los modelos estadísticos suelen evidenciar que los menores que, a ojos de sus padres, presentan frecuentes conductas conflictivas o simplemente incontroladas estén más expuestos al castigo físico, mientras que los que manifiestan actitudes más pasivas lo estén menos (Grogan-Kaylor y Otis, 2007). La edad es también un determinante de primer orden. La probabilidad de que se produzcan castigos físicos disminuye a medida que el niño se hace mayor. El sexo también puede incidir en esta probabilidad. Algunos estudios permiten creer que los padres tienden a castigar más a los hijos que a las hijas (Giles-Sims *et al.*, 1995), aunque otros trabajos no ven diferencias significativas (Grogan-Kaylor y Otis, 2007).

En nuestra investigación ponemos a prueba estas hipótesis, analizadas en estudios especializados anglosajones, con la muestra de progenitores entrevistados en la *Encuesta de Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*. El análisis, basado en la construcción de modelos de regresión logística con variable dependiente categórica, estima la influencia de una serie de factores explicativos en la variable de interés (el recurso a castigos físicos en la última semana), en igualdad de otras condiciones. Es decir, manejamos un modelo que permite aislar el efecto estadístico de cada factor sobre la variable explicada, depurándolo de la interrelación que puede mantener con terceras variables incluidas en el modelo estadístico. Los resultados principales son los que presentamos sintéticamente en la tabla 4.10.

Los análisis de familias españolas corroboran algunos resultados ya conocidos. Confirman la relación débil y no significativa entre la educación de los progenitores y el uso de castigos, así como la relevancia de la edad del niño. El riesgo de experimentar castigos sigue una trayectoria claramente descendente a medida que el niño se hace mayor. Detectamos, asimismo, una relación robusta entre la existencia de problemas de conducta y el castigo físico.

TABLA 4.10

### Factores que determinan que el niño/a haya recibido un cachete en la última semana

Hogares con niños/as de 5 a 10 años

Regresión logística

| VARIABLES INDEPENDIENTES                                              | EL NIÑO/A HA RECIBIDO UN CACHETE <sup>(a)</sup> |
|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <b>Características del niño</b>                                       |                                                 |
| Sexo                                                                  | 0                                               |
| Edad (referencia 10 años)                                             |                                                 |
| 5 años                                                                | +                                               |
| 6 años                                                                | +                                               |
| 7 años                                                                | +                                               |
| 8 años                                                                | +                                               |
| 9 años                                                                | 0                                               |
| Rasgos psicológicos                                                   |                                                 |
| Conflictivo <sup>(b)</sup>                                            | +                                               |
| Estado anímico bajo <sup>(c)</sup>                                    | 0                                               |
| <b>Características de los padres</b>                                  |                                                 |
| Nivel de estudios de la madre (referencia primarios)                  |                                                 |
| Secundarios                                                           | 0                                               |
| Universitarios                                                        | 0                                               |
| Situación laboral de la madre (referencia no trabaja)                 |                                                 |
| Trabaja a tiempo completo                                             | -                                               |
| Trabaja a tiempo parcial                                              | 0                                               |
| Origen inmigrante                                                     | -                                               |
| Nivel de implicación del padre (referencia implicación alta)          |                                                 |
| Implicación media                                                     | 0                                               |
| Implicación baja                                                      | 0                                               |
| Edad del padre                                                        | -                                               |
| <b>Características del hogar</b>                                      |                                                 |
| El menor tiene hermanos                                               | +                                               |
| Ingresos del hogar por persona (referencia 1º cuartil) <sup>(d)</sup> |                                                 |
| 2º cuartil                                                            | 0                                               |
| 3º cuartil                                                            | +                                               |
| 4º cuartil                                                            | +                                               |



## Características de las relaciones intra e intergeneracionales

Existencia de tensiones en el hogar<sup>(a)</sup>

|                          |   |
|--------------------------|---|
| Por el cuidado del menor | + |
|--------------------------|---|

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| Por falta de tiempo para relajarse | + |
|------------------------------------|---|

|                                                          |   |
|----------------------------------------------------------|---|
| Grado de estimulación cognitiva del menor <sup>(f)</sup> | - |
|----------------------------------------------------------|---|

Notas: a) Los signos +/- representan la dirección de la influencia de los factores sobre la variable dependiente en un modelo de regresión logística que los incluye simultáneamente. El «0» indica que el coeficiente no es estadísticamente significativo con un nivel de confianza del 95%. El número de casos que incluye el modelo es N=1.021.

b) Se ha creado un índice que mide el grado de conflictividad de los niños/as a partir de una serie de preguntas formuladas a los padres sobre su comportamiento. El índice suma aquellos casos en que los padres se mostraban muy o bastante de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre su hijo/a: se mete en conflictos o peleas, le gusta molestar a otros, pierde los papeles fácilmente, no puede parar quieto.

c) Se ha creado un índice que mide estados bajos de ánimo de los niños/as a partir de una serie de preguntas formuladas a los padres sobre su comportamiento. El índice suma aquellos casos en que los padres se mostraban muy o bastante de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre su hijo/a: a veces está triste, a veces se siente solo/a, es tímido/a, a veces se asusta de las cosas o la gente.

d) Los ingresos del hogar por persona se han dividido en cuatro cuartiles. El primer cuartil corresponde a unos ingresos por persona de hasta 320 euros, el segundo cuartil, de 321 euros hasta 500, el tercer cuartil, de 501 a 800 euros, y el cuarto cuartil más de 800 euros por persona.

e) Se han agrupado aquellos casos en que las tensiones se dan a menudo o alguna vez en el hogar.

f) El grado de estimulación cognitiva es un índice aditivo con valores entre 0 y 4 que recoge la frecuencia con que los padres leen cuentos a sus hijos/as y hacen manualidades con ellos. Las categorías de respuesta son: diariamente o casi a diario, alguna vez, y ninguna vez.

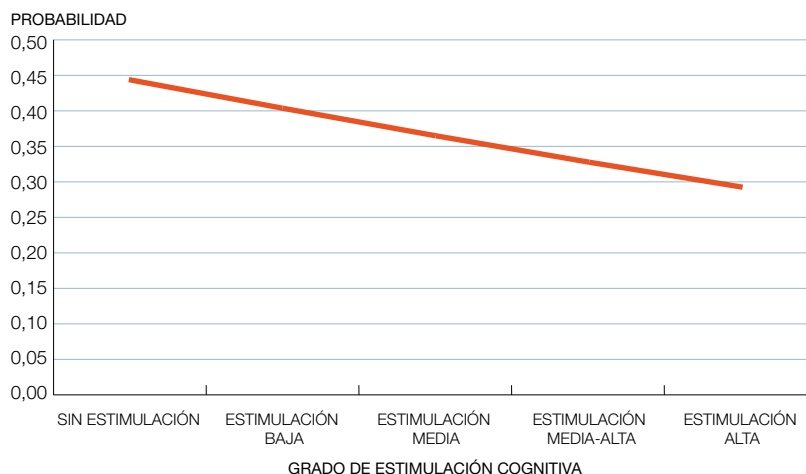
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

Existen también indicios de asociación entre los estilos parentales y el uso de castigos físicos. No se observa relación robusta entre el grado de implicación de los padres en la vida del menor y el uso del cachete. Los coeficientes apuntan en la dirección esperada, pero el efecto no es estadísticamente significativo a niveles de confianza convencionales. Aparentemente no tiene importancia *cuánto* se implican los progenitores, sino *cómo* lo hacen. Como puede comprobarse en el gráfico 4.2, los padres más comprometidos en actividades de estímulo cognitivo son menos proclives al castigo físico, en igualdad de otras condiciones. El efecto es robusto. El hecho de que en los hogares en que la madre trabaja la probabilidad de que se haya recurrido al castigo físico sea más baja también sugiere que las familias con reparto tradicional de roles de género son más proclives a recurrir a las formas violentas de reprobación, algo consecuente con la afinidad de este modelo con estilos de socialización autoritaria.

GRÁFICO 4.2

## Probabilidad de haber recibido un cachete en la última semana, según el grado de estimulación cognitiva

Hogares con niños/as de 5 a 10 años



Nota: La probabilidad se calcula a partir de un modelo de regresión logística donde la variable dependiente tiene dos valores: 1) el niño/a ha recibido un cachete en la última semana; 0) no lo ha recibido. En el modelo se han introducido simultáneamente las siguientes variables: edad del menor; sexo del menor; origen de los padres; grado de implicación del padre; se producen tensiones en el hogar por el cuidado de los hijos; se producen tensiones por no disponer de tiempo personal para relajarse; nivel de estudios de la madre; nivel de ingresos por persona en el hogar; índice del grado de conflictividad del niño; índice de estados bajos de ánimo del niño, e índice de estimulación cognitiva. Para una descripción más detallada de las variables véase la tabla 4.10.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

Nuestro análisis introduce una innovación respecto a los estudios conocidos. Estimamos si las tensiones en el hogar, por falta de tiempo personal o por el cuidado de los niños, afectan a la probabilidad de que los progenitores usen castigos físicos. Como hemos señalado en el capítulo 2, en una sociedad como la española, en que las pautas de distribución de responsabilidades atraviesan un proceso de transición, existen normas y expectativas diversas, a veces contradictorias, que conducen a situaciones de ambigüedad y tensión. Nuestro objetivo ha sido determinar la influencia de tales climas familiares en la generación de situaciones violentas, provocadas por la relajación de las inhibiciones sociales que en condiciones normales disuaden de recurrir a la fuerza física. La hipótesis se inspira en las teorías de la violencia que relacionan el fenómeno con situaciones de anomia (Durkheim, 1897) o adaptación a situaciones de estrés (Coser, 1967; Gelles, 1974).

Los resultados del análisis son inequívocos. En los hogares donde se producen estas situaciones de tensión ligadas a la falta de tiempo y desacuerdo en el cuidado de los niños, la propensión a este tipo de castigo es más elevada (gráfico 4.3).

GRÁFICO 4.3

**Probabilidad de haber recibido un cachete en la última semana, según la existencia de situaciones de tensión en el hogar debidas a diversos motivos**

Hogares con niños/as de 5 a 10 años



Nota: El modelo de regresión logística incluye las mismas variables que el gráfico 4.2.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

Un aspecto al que es más difícil encontrar explicación es el hecho de que, en igualdad de otras condiciones, el castigo físico es más común en hogares con niveles de renta más elevados.<sup>(4)</sup> Se trata de un hallazgo contraintuitivo (pero estadísticamente robusto), pues buena parte de los estudios especializados habían especulado sobre la posibilidad de que en los hogares en situaciones de precariedad económica el uso del castigo físico fuera más probable (aunque, por otra parte, los resultados de los análisis empíricos habían encontrado

(4) El efecto estadístico se atenúa cuando del modelo eliminamos variables que miden los estilos parentales y las situaciones de tensión en el hogar.

evidencias muy débiles de ello). Una posible explicación sería la menor tolerancia de los adultos en hogares acomodados a la frustración provocada por los comportamientos inapropiados de los hijos. El éxito económico podría contribuir a elevar las expectativas respecto a conductas y logro de los hijos, y quizás los niveles de exigencia parentales, lo que incrementaría la vulnerabilidad de los menores al fracaso por incumplimiento de expectativas. Confirmar esta hipótesis exigiría un análisis empírico más profundo que el que podemos acometer aquí.

#### 4.4. Culturas familiares de aprendizaje

Las relaciones intergeneracionales en familia son un mecanismo poderoso de reproducción de desigualdades educativas. La cantidad y, sobre todo, la calidad de esas interacciones contribuyen decisivamente a situar a los estudiantes en distintos escalafones a lo largo de su trayectoria escolar, determinando en buena medida sus horizontes vitales más allá del sistema educativo. La calidad de esas interacciones viene determinada fundamentalmente por lo que se ha venido en llamar «capital cultural» de las familias. Las familias se diferencian por sus capacidades de estimular cognitivamente a sus hijos desde edades tempranas, de transmitirles «mochilas culturales» que les ayudarán en sus trayectorias educativas, y asimismo de alentar y apoyar los procesos de aprendizaje de los menores en la escuela. Estas prácticas e iniciativas resultan rentables a los hijos porque favorecen su adaptación a las exigencias escolares, y, por tanto, constituyen una forma de «capital». Son muchos los trabajos que han acreditado la importancia del capital cultural de las familias, medido de maneras distintas, para explicar el rendimiento académico y el logro educativo (DiMaggio, 1982; Esping-Andersen, 2009).

El capital cultural está correlacionado con el nivel educativo de las familias, Pero está lejos de ser una correlación perfecta. Los padres con un bagaje educativo más elevado tienden a promover actividades que contribuyen a la estimulación cognitiva de sus hijos, les transmiten mochilas culturales más cargadas de conocimientos y habilidades, se muestran más sensibles al valor de productos culturales prestigiosos, suelen interesarse más por las actividades escolares de sus hijos y acostumbran a mantener niveles de comunicación más fluidos y efectivos con sus tutores académicos. Pero la variabilidad dentro de un mismo

grupo educativo es considerable. Las titulaciones educativas son un indicio imperfecto del capital cultural de las familias. Los estudios sobre rendimientos educativos acreditan que los indicadores de capital cultural suelen tener un impacto independiente sobre notas y logro educativo, que se mantiene firme cuando se controlan los efectos que se deben al nivel educativo de los padres.

Actualmente casi nadie pone en duda el valor social de la educación. Tener un hijo que saca malas notas o no progresa adecuadamente en los estudios es motivo de preocupación para la práctica totalidad de los padres, sin grandes diferencias entre grupos socioeconómicos. La democratización del acceso a la educación superior ha inflado las ambiciones y expectativas de logro educativo de los hijos de grupos tradicionalmente excluidos de la educación. Por ejemplo, según datos del *Panel de Familias e Infancia*, una encuesta del Instituto de Infancia y Mundo Urbano a una muestra de 3.000 adolescentes catalanes (de 13 a 16 años) y a sus padres, la inmensa mayoría de estos declara que desean que sus hijos estudien una carrera universitaria. En las familias en que la madre tiene estudios primarios, un 80% de los progenitores que responden a la pregunta manifiestan ese deseo (aunque solo una fracción de ellos lo cree posible). Los resultados de los análisis realizados con el Panel evidencian también que, en cerca de dos de cada tres hogares, los progenitores han animado a sus hijos adolescentes a estudiar una carrera universitaria, sin que se puedan apreciar diferencias significativas por nivel educativo (Marí-Klose *et al.*, 2008b).

La educación de los progenitores tiene asimismo una incidencia limitada en su implicación en actividades de apoyo a la educación formal de los hijos. Los datos del *Panel de Familias e Infancia* sugieren que los estudiantes cuyos padres tienen estudios universitarios reciben algo más de ayuda en sus tareas escolares, pero las diferencias con padres de menor nivel educativo son poco significativas. Tampoco se detectan diferencias apreciables en el grado de implicación de los padres en las actividades de las asociaciones de padres y madres de alumnos. Los resultados son coherentes con los obtenidos en una submuestra de padres con hijos de edades comprendidas entre 7 y 14 años, cuyo universo de análisis es en este caso el conjunto de la población española (Estudio 2.621 del CIS). Hay que advertir que, debido al escaso número de casos disponibles para el análisis, es necesario mantener cautela en la interpretación de estos datos.

TABLA 4.11

### Implicación de los padres en las tareas escolares de sus hijos según nivel educativo de la madre

En porcentajes. Hogares con niños/as de 7 a 14 años

| TAREAS QUE REALIZA O RECUERDA HABER REALIZADO EL PADRE/MADRE                           | NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE |             |                |       | NÚMERO DE CASOS |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|-------------|----------------|-------|-----------------|
|                                                                                        | PRIMARIOS                     | SECUNDARIOS | UNIVERSITARIOS | TOTAL |                 |
| Ayudar en casa a los hijos en las tareas escolares y estudio                           | 86                            | 92          | 96             | 89    | (384)           |
| Participar en las actividades de las asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPA) | 44                            | 46          | 44             | 45    | (192)           |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Estudio 2.621*, CIS 2004.

El capital cultural es una cualidad intangible. No es tan fácil rastrear su existencia como la de otras formas de capital, de cuya existencia son prueba los recursos económicos, las credenciales educativas o incluso los vínculos sociales. El capital cultural lo conforman sensibilidades, disposiciones, actitudes, que, cuando pueden ser convenientemente activadas, cultivan en los menores formas de ser y presentarse en diferentes espacios sociales. Estas formas de ser y presentarse son especialmente importantes en la escuela, donde contribuyen a facilitar su trabajo estrictamente académico y a sintonizar mejor con las preferencias y demandas del profesorado.

Los datos de la *Encuesta de Relaciones Inter e Intrageneracionales* ofrecen una ventana para asomarnos a algunas dimensiones del capital cultural y su interrelación con el apoyo de los padres a la educación formal de sus hijos en edades tempranas. Aunque los indicadores disponibles son limitados, los datos evidencian que en las familias españolas se da una variabilidad considerable de «culturas de aprendizaje», configuradas por distintas actividades de estímulo intelectual y consumo de productos culturales. Nuestros análisis indican que estas «culturas de aprendizaje» son producto, pero solo en una pequeña parte, del nivel educativo de los progenitores. Las conforman distintas piezas engarzadas por un mismo hilo.

En este sentido, uno de los indicadores más interesantes del «capital cultural» de las familias en estas edades son las actividades de estimulación como es la lectura de cuentos. Como puede observarse en la tabla 4.12 que esta actividad

sirve a muchas familias (pero no a todas) para estimular la capacidad analítica de sus hijos, su comprensión lectora o su conocimiento de letras y palabras. Las familias que se comprometen directamente en actividades de estimulación cognitiva en el hogar o promueven la participación de los hijos en actividades extraescolares que persiguen estimular sus aptitudes e intereses tienden a estar más implicadas también en el apoyo a la actividad escolar del niño.

TABLA 4.12

**Frecuencia con que alguna persona que vive en el hogar realiza actividades de lectura con el niño/a**

En porcentajes. Hogares con niños/as de 5 a 7 años

| ACTIVIDADES DE LECTURA                                             | A MENUDO | ALGUNA VEZ | NUNCA |
|--------------------------------------------------------------------|----------|------------|-------|
| <b>Diariamente o casi a diario le leen o cuentan un cuento</b>     |          |            |       |
| Paran de leer y le preguntan al niño/a qué ve en las ilustraciones | 72       | 23         | 5,7   |
| Paran de leer y señalan letras                                     | 67       | 17         | 16    |
| Piden al niño/a que también lea                                    | 79       | 12         | 8,3   |
| Hablan de cosas que ocurren en el cuento cuando terminan de leerlo | 79       | 18         | 2,8   |
| <b>Alguna vez le leen o cuentan un cuento</b>                      |          |            |       |
| Paran de leer y le preguntan al niño/a qué ve en las ilustraciones | 49       | 39         | 11    |
| Paran de leer y señalan letras                                     | 44       | 35         | 22    |
| Piden al niño/a que también lea                                    | 58       | 27         | 15    |
| Hablan de cosas que ocurren en el cuento cuando terminan de leerlo | 66       | 33         | 0,8   |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

Otros resultados de nuestros análisis sugieren que existe una asociación entre la implicación en actividades de estimulación cognitiva en el hogar y la probabilidad de que un niño reciba apoyo para hacer sus deberes o participe en actividades extraescolares que pueden estimular sus aptitudes e intereses. Los niños que viven en hogares con mayores reservas de capital cultural suelen beneficiarse de múltiples interacciones «de calidad» con sus progenitores u otros adultos, en cuyo curso mejoran sus perfiles cognitivos (conocimientos,

capacidades analíticas, habilidades lingüísticas), pero también algunas cualidades no cognitivas útiles para el éxito escolar (la motivación, el autocontrol, la perseverancia, la capacidad de planificar y diferir recompensas).

La encuesta PIRLS (*Progress in International Literacy Study*), de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo para evaluar la comprensión lectora del alumnado de cuarto curso de educación primaria, nos ofrece una oportunidad de estimar los efectos de estas culturas de aprendizaje sobre el nivel de competencias lectoras a los 10 años. En la encuesta de 2006 participan un total de 40 países, entre ellos España. Se trata de una de las pocas bases de datos disponibles que recogen información sobre aspectos del contexto socioeconómico que influyen en la competencia lectora del alumno antes de la edad de finalización de la educación obligatoria (a diferencia de lo que ocurre con los estudios PISA, que realizan la prueba de distintas competencias a estudiantes de 15 años). Es importante señalar, antes de iniciar la descripción de los datos, que por razones que tienen que ver con la forma en que se llevó a cabo en España la recogida de las encuestas a las familias, la tasa de respuesta fue baja (59%) y poco representativa. Es razonable sospechar que los cuestionarios contestados corresponden a los padres más interesados en la educación de sus hijos (Ministerio de Educación, 2007).

Considerando estas limitaciones, nuestros análisis evidencian un claro gradiente social en los resultados en competencia lectora de niños y niñas ya a la edad de 10 años. Por ejemplo, hay 73 puntos de diferencia en el indicador de competencia lectora entre los niños españoles con padres que tienen estudios universitarios (552) y los que solo tienen estudios primarios (479) (se considera al progenitor con el nivel de estudios más alto).

PIRLS permite conocer las actividades y prácticas que realizaron los padres con sus hijos para fomentar su conocimiento del lenguaje y la lectura durante las primeras etapas de la infancia. Entre otros aspectos, PIRLS pregunta la frecuencia con que los padres, o algún adulto en el hogar, leía cuentos a los niños antes de iniciar la escolarización primaria. Como puede apreciarse en el gráfico 4.4, los datos ponen en evidencia una relación entre el rendimiento en lectura a los 10 años y este tipo de estimulación cognitiva: existe una diferencia de 48 puntos en los rendimientos de lectura entre niños y niñas cuyos padres reconocen que practicaban a menudo esta actividad (que representa el 45% de los padres) respecto a aquellos que dicen no haberlo hecho nunca o

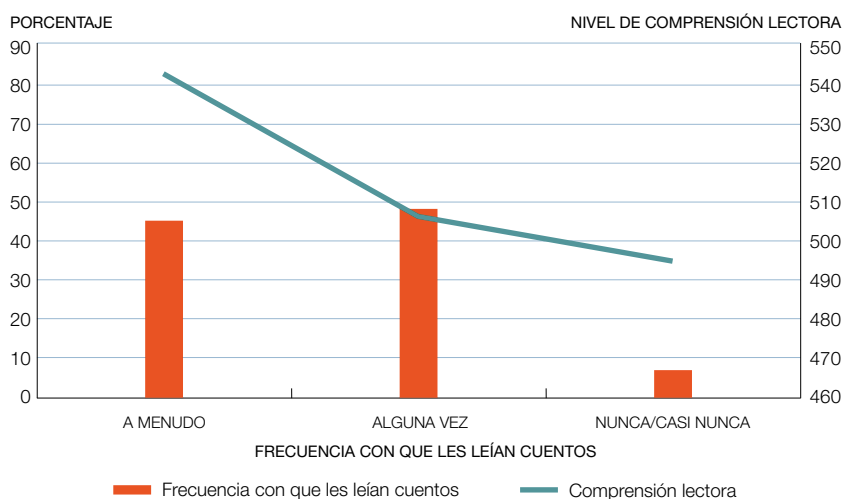


casi nunca (tan solo el 7%). Sin embargo, las diferencias son también considerables respecto a los que responden haberlo hecho alguna vez (grupo formado por casi la mitad de los padres): el rendimiento de lectura de sus hijos se sitúa a 36 puntos respecto a los niños cuyos padres les leían cuentos a menudo. Estas brechas se explican solo en parte por la educación de los progenitores. Cuando en un modelo multivariable se controlan los recursos educativos en el hogar, las diferencias se reducen algo (33 puntos entre niños procedentes de familias que les leían cuentos a menudo y familias sin esta práctica), pero siguen siendo estadísticamente significativas.

GRÁFICO 4.4

### Nivel de comprensión lectora de los niños de 10 años según la frecuencia con que los padres les leían cuentos hasta los tres años

En porcentajes



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del PIRLS, 2006.

Los niños que disfrutan de un cúmulo de oportunidades de aprender entran en círculos virtuosos que favorecen su éxito académico. Como ha sugerido el economista y premio Nobel James Heckman, el aprendizaje retroalimenta el aprendizaje (*learning begets learning*) (véase, por ejemplo, Heckman y Masterov, 2007). En los hogares donde arraigan culturas familiares de aprendizaje,

se materializa el principio bíblico de Mateo: «A todo el que tiene, más se le dará, y le sobrar ; y al que menos tenga, aun lo poco que tiene se le quitar ». Evidencias como esta empujan a replantearse las causas de fenómenos que generan gran alarma social, como el fracaso educativo y las desigualdades educativas. Como advierten estudios recientes (Fernández Enguita *et al.*, 2010; M. Marí-Klose *et al.*, 2010), el camino al fracaso y abandono escolar es largo.

## V. Usos del tiempo libre

---

Existe un conjunto de actividades consideradas básicas en la vida de los niños, tales como comer, dormir y aprender. Expertos de todas las especialidades (médicos, psicólogos, pedagogos, etc.) han sido prolíficos en la publicación de preceptos y recetas para ayudar a los padres a garantizar que sus hijos coman bien, duerman lo suficiente y aprendan rápido. En cambio, durante mucho tiempo, otras actividades asociadas al tiempo libre y el juego han recibido una atención bastante más limitada. De hecho, a lo largo de la historia, el tiempo libre y el juego han sido considerados frecuentemente aspectos insignificantes en la vida del menor, incluso una pérdida de tiempo. Pensadores como Locke o Kant fueron pioneros al señalar que el juego es una actividad mental que contribuye al desarrollo equilibrado de la personalidad del menor y fomenta sus procesos de aprendizaje (Chudacoff, 2007). Más adelante, algunos de los primeros estudiosos de los procesos educativos defendieron a ultranza el juego como método de exploración que podía permitir a niños y niñas conocer la sociedad y la naturaleza y, en consecuencia, recomendaron incorporarlo al proceso de aprendizaje (Dewey, 1900). En la actualidad, disponemos de abundante evidencia empírica sobre la importancia del tiempo de ocio y juego para el desarrollo saludable de la infancia, y en particular de sus habilidades motoras, capacidad organizativa e interacción social (Pellegrini y Smith, 1998; Razza Blair, 2009).

Aunque actualmente el juego ocupe un lugar central en la vida de los niños, durante muchas generaciones la infancia ha sido una etapa que las personas han vivido trabajando (Ariès, 1960; Heywood, 2001). Continúa siéndolo en muchos países de África, Asia y América Latina. El derecho de los niños a jugar, a ser felices mientras hacen uso de su tiempo libre, a no tener responsabilidades que comprometan esos derechos, es una dimensión de la infancia

desconocida en muchas sociedades, y que en la nuestra les ha sido reconocida solo recientemente. En las sociedades contemporáneas, el juego se convierte en un elemento central en la configuración de la identidad infantil, que precisamente la separa de la vida adulta. El juego se vincula a una concepción de la infancia como etapa de la vida en que los niños todavía no están preparados para adentrarse en el proceloso mundo de las relaciones sentimentales, la vida laboral o la participación política. El juego infantil lleva implícita una connotación de inmadurez e irresponsabilidad. En ese sentido, como indica Michael Wyness (2006), el juego infantil se convierte también en una coartada para mantener la separación entre el mundo adulto y el infantil, legitimando la condición subordinada y dependiente de los niños.

En el presente capítulo ofrecemos una visión general de cómo los niños de 5 a 10 años utilizan su tiempo libre. Para ello analizamos la información que sus padres aportan al respecto en la *Encuesta de Relaciones Inter e Intra generacionales*. Algunos de los aspectos clave que abordamos en el presente capítulo son el tipo de actividades que realizan durante el tiempo programado y no programado, con quién pasan ese tiempo, y cuál es el nivel de implicación y supervisión de los padres en las actividades de sus hijos. Los patrones de conducta observados en España se enmarcan en contextos más generales relacionados con los procesos de socialización y desarrollo de los niños en el mundo actual.

## 5.1. Tiempo extraescolar estructurado y no estructurado

Una cuestión que suscita mucho debate es si el tiempo extraescolar debería o no estar programado y planificado. Los padres, ¿deberían dejar que sus hijos pasaran el tiempo jugando libremente o sin hacer nada o, por el contrario, deberían promover su participación en actividades de entretenimiento saludables, seguras y formativas? ¿Debería haber un adulto supervisando en todo momento las actividades de los niños y niñas? Bajo esta cuestión subyace una tensión básica que se plantea cuando los niños cobran consciencia de su individualidad: la «lucha por el poder» de decisión entre padres e hijos. En la primera infancia, los padres toman casi todas las decisiones relacionadas con sus hijos e hijas: cuándo, qué, dónde y cuánto comen, duermen, juegan, están solos, etc. A medida que los niños se reconocen a sí mismos como individuos

empiezan a demandar mayor autonomía. En ocasiones esto se traduce en pequeñas riñas en las que los niños se niegan a comer lo que se les da, irse a dormir a una determinada hora o incluso en rabietas por conseguir un juguete o porque ha terminado el tiempo de recreo (Belden *et al.*, 2008). En unas vidas dirigidas por otros, los niños buscan de este modo pequeños resquicios para tratar de hacer valer sus propios deseos, o aumentar su capacidad de decisión frente a quienes controlan habitualmente estas decisiones. A modo de ejemplo, la evidencia demuestra que los niños se niegan más a comer cuando es la madre quien les da la comida —si es ella la que se encarga habitualmente de hacerlo— que si lo hacen otros parientes (Faith *et al.*, 2004).

En nuestro análisis del uso del tiempo entre niños de 5 a 10 años, diferenciamos entre *actividades estructuradas u organizadas* y *actividades no estructuradas* siguiendo el esquema de Mahoney *et al.* (2005). Bajo la etiqueta de «organizadas» nos referimos a las actividades caracterizadas por una estructura impuesta por la presencia de un adulto que no pertenece a la familia, que interviene en la actividad, ya sea iniciándola, controlando los recursos disponibles para realizarla o participando en ella. En las actividades estructuradas (u organizadas) se suele poner el acento en la promoción de ciertas habilidades y en la consecución de ciertos retos, con el objetivo de aumentar progresivamente su complejidad a medida que los niños van adquiriendo mayor grado de conocimiento o destreza (Csikszentmihalyi, 1990). En cambio, las actividades no estructuradas se refieren al tiempo de ocio y juegos improvisados que los niños comparten con amigos, sea en el parque, en la calle o en casa, como jugar al escondite, montar en bicicleta, jugar en los columpios en los parques infantiles, etc. En algunos casos, los adultos se suman a estas actividades o las supervisan, pero no las dirigen unilateralmente. También puede tratarse de un tiempo que los niños pasan solos leyendo, tocando un instrumento o mirando la televisión.

### (a) Participación en actividades estructuradas

Un aspecto que caracteriza a las nuevas formas de ejercer la parentalidad es que los padres procuran entretener a sus hijos y enriquecer sus experiencias inscribiéndolos en todo tipo de actividades tutorizadas (deportivas, artísticas, etc.). Desde edades muy tempranas, muchos niños son matriculados en una gama amplia de actividades extracurriculares que se consideran esenciales no

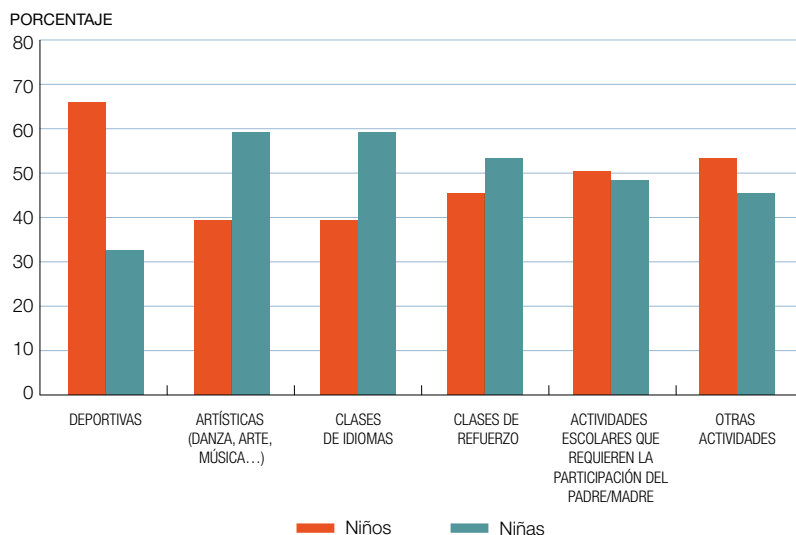
solo para su desarrollo saludable, sino también para mejorar sus oportunidades educativas, exponiéndolos a estímulos que los prepararán para los retos de la vida moderna (Education, Audiovisual & Culture Executive Agency, 2009). De los datos de la *Encuesta de Relaciones Inter e Intrageneracionales* se desprende que en España es habitual inscribir a los hijos en distintos tipos de actividad organizada. Los niños comienzan a participar en dichas actividades a edades muy tempranas, como acredita nuestra muestra (de niños de 5 a 10 años). En la encuesta se pregunta a los padres si sus hijos participan en alguna de las siguientes actividades: 1) deportivas; 2) artísticas (como danza, arte, música); 3) clases de idiomas; 4) clases de refuerzo; 5) actividades escolares, o 6) otras. Por término medio, los niños participan en dos de estas actividades. Cerca de tres de cada cuatro de ellos participan en al menos una actividad (un 28% no participan en ninguna). Algo más de la mitad de los niños (55%) están inscritos en una o dos actividades; el 19% en tres o más. Las actividades deportivas son las más habituales: aproximadamente seis de cada diez niños participan en ellas. El siguiente grupo de actividades más «populares» son las artísticas, en las que participa uno de cada tres niños. Además, uno de cada cuatro sigue cursos de idiomas. Otras actividades, como las clases de refuerzo y las actividades escolares que requieren la participación de padres y madres, son menos habituales.

Es importante señalar que la participación y frecuencia de asistencia es aproximadamente la misma entre niños y niñas (un 78% participan al menos en una actividad, independientemente del sexo, y en ambos casos lo hacen por término medio dos veces por semana). Sin embargo, como se puede apreciar en el gráfico 5.1, existen diferencias en la participación en diferentes actividades. Las niñas tienden a participar más en actividades artísticas e idiomas, y los niños en las deportivas. Las diferencias en otros tipos de actividad son menores. Aun así, parece que los padres proveen a sus hijos de mayores oportunidades orientadas a la actividad física, y a las hijas en el desarrollo de su creatividad y competencias curriculares.

GRÁFICO 5.1

## Menores matriculados en actividades extracurriculares según sexo y tipo de actividad

En porcentajes. Niños/as de 5 a 10 años



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

No todas las actividades se practican con la misma asiduidad. El 30% de quienes participan en actividades deportivas y clases de refuerzo acuden a ellas tres o más veces por semana. Según puede apreciarse en el gráfico 5.2, la mayoría de las actividades se realizan unas dos veces por semana.

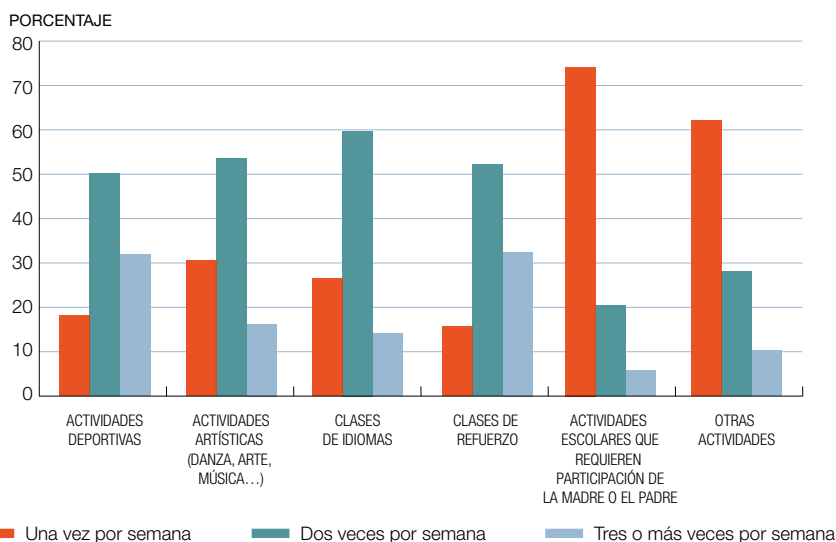
La participación en actividades extraescolares, especialmente cuando exigen desplazamientos o requieren la participación de los progenitores, está relacionada con la disponibilidad de recursos familiares de distinta índole. No todas las familias disponen de los mismos recursos de tiempo ni de iguales oportunidades para las actividades extraescolares de sus hijos o para que estos se relacionen con otros niños fuera de la escuela, en algunos casos porque carecen de medios económicos para atender a los gastos asociados, otras veces por falta de tiempo si se ven sometidos a largas jornadas laborales o a cargas de responsabilidades, ya sea por horarios asociales, obligaciones familiares

excesivas (cuidado de otros niños, ancianos o discapacitados). Finalmente, algunos padres simplemente disponen de menos redes sociales o tienden a ser menos sociables que otros (Burdette y Whitaker, 2005).

GRÁFICO 5.2

### Frecuencia de participación en actividades extraescolares

En porcentajes. Niños/as de 5 a 10 años



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

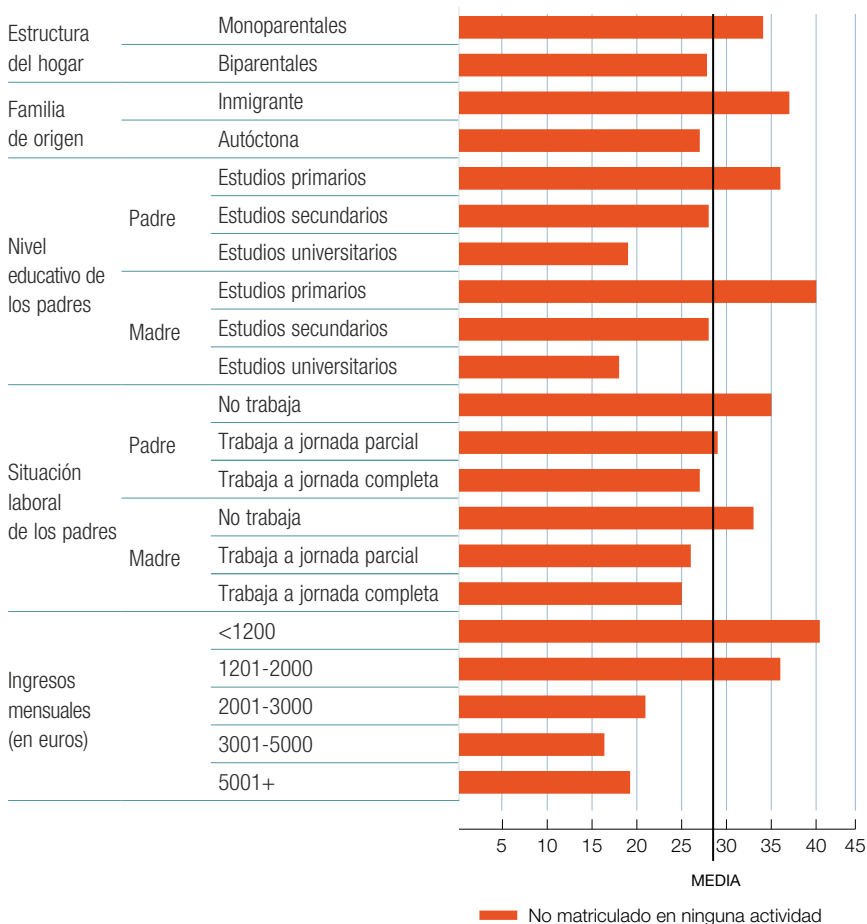
Dedicamos el gráfico 5.3 a clasificar a las familias que no inscriben a sus hijos en actividades organizadas. La línea negra que atraviesa el gráfico indica que por término medio el 28% de los niños no participan en ninguna actividad. Por lo tanto, la comparación de las columnas con la línea indica si un subgrupo poblacional está por debajo o por encima de la media en términos de su participación en actividades. Como puede observarse, los niños menos proclives a participar en actividades extracurriculares provienen de entornos desfavorecidos –donde faltan recursos económicos– o de familias con dificultades para encontrar tiempo para gestionar la participación de sus hijos en estas actividades. El primer factor parece ser el más importante –aunque no



GRÁFICO 5.3

### Menores que no participan en ninguna actividad extraescolar según características del hogar y situación socioeconómica familiar

En porcentajes. Niños/as de 5 a 10 años



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

disponemos de información sobre el esfuerzo económico que deben realizar las familias (gastos relacionados con el material, equipo, uniformes e inscripción). Las familias con bajos niveles de renta presentan una tasa de participación en las actividades extraescolares mucho más baja que las familias

acomodadas. También aparece una brecha significativa entre niños de origen inmigrante y autóctonos, y algo menor entre niños que provienen de familias monoparentales y biparentales. Las familias con niveles educativos más altos tienden a inscribir más a sus hijos en actividades extraescolares, aunque es difícil dilucidar si ello se debe a que disponen de los recursos económicos necesarios o bien les impulsan a hacerlo sus convicciones respecto al beneficio de tales actividades para sus hijos. Probablemente ambos aspectos pesen en su decisión.

Nuestros datos sugieren que la mayoría de los padres que llevan a sus niños a actividades extraescolares lo hacen porque su hijo se lo pidió. El 39% declara que en su decisión pesó mucho la petición de su hijo, y el 34% declara que pesó bastante. Solo el 17% manifiesta haber orientado a su hijo a una actividad preescolar sin tener en cuenta ese posible deseo. Atendiendo al testimonio de los padres, el 60% indica que a su hijo le gusta mucho seguir la actividad extraescolar, y un 35% declara que le gusta bastante. Los padres que fuerzan a sus hijos a acudir a un programa extraescolar que no gusta a su hijo son una minoría exigua. Evidentemente, la fiabilidad de las respuestas puede estar comprometida por la perspectiva de quienes las emiten, pero parece poco probable que la visión que dieran los niños si se les pudiera preguntar mostrara una opinión radicalmente diferente.

Para algunos padres, llevar a sus hijos a actividades extraescolares es un recurso que les ayuda a conciliar sus horarios de trabajo con las necesidades de cuidado de los menores. Pero esto no suele ser habitual. Solo el 8,9% de los padres que llevan a sus hijos a actividades extraescolares reconocen que en su decisión pesaron mucho sus horarios de trabajo. Un 14% declara que pesaron bastante. Estos datos y los anteriores sugieren que, frente a la imagen que presenta a unos niños empujados a pasar el día lejos de su entorno familiar en función de las necesidades de los adultos, la voluntad e iniciativa infantil de participar en estos programas tiene un papel que muchas veces el análisis ha tendido a ignorar.

### **(b) Participación en actividades no estructuradas**

Según una visión muy extendida, los niños deben tener la oportunidad de entretenerse al margen de la programación paterna. Desde este punto de vista,

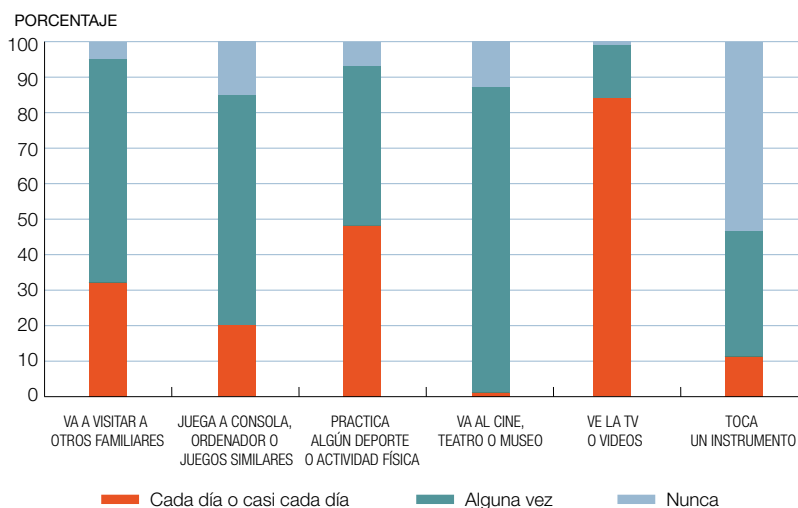
el tiempo libre tiene un valor intrínseco para los niños, y no puede valorarse según una orientación futurista basada exclusivamente en la mejora del desarrollo o las habilidades del menor. El excesivo celo parental por programar el tiempo de los hijos ha desatado una corriente de opinión a favor de recuperar espacios de libertad para los niños, invocando la necesidad del juego sin restricciones ni tuteladas para su desarrollo saludable. En este sentido, la Asociación Americana de Pediatría ha alertado recientemente sobre los riesgos que entraña para la salud mental de los niños una infancia sin libertad para jugar (Gibbs, 2009: 56).

En lo que resta de esta sección del capítulo y en la siguiente nos centramos en analizar el tiempo no estructurado que los niños y niñas pasan en casa o con un familiar, y el tiempo que pasan en actividades sociales con amigos. En general, las *actividades no estructuradas* no requieren de una planificación previa, y habitualmente son gratuitas. En el cuestionario se pregunta sobre las siguientes: ver la televisión o vídeos; ir al cine, teatro o a un museo; practicar algún deporte o actividad física; jugar con la consola o el ordenador; e ir a visitar familiares. En el gráfico 5.4 se muestra la frecuencia de participación de los niños en este tipo de actividades. Debe subrayarse que entre los niños, ver la televisión es la actividad más extendida: un 84% la ve a diario o casi a diario. Además, una gran parte de los niños pasa aún más tiempo frente a una pantalla, pues dedican parte de su tiempo a jugar con la consola o el ordenador: un 20% de los niños lo hace a diario o casi a diario, y un 65% algunas veces a la semana. Por lo tanto, el uso de estas nuevas tecnologías para el ocio en el hogar está relativamente extendido ya a estas edades. La actividad física también es bastante habitual, con casi la mitad de los niños (48%) practicándola a diario y un 45% alguna vez a la semana. La mayoría de los niños visitan alguna vez a sus parientes (63%), y un 32% lo hace a diario o casi cada día.

GRÁFICO 5.4

**Frecuencia de participación en actividades no estructuradas**

En porcentajes. Niños/as de 5 a 10 años



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

El uso (o abuso) infantil de las nuevas tecnologías plantea dudas y aparece frecuentemente en los medios como motivo de alarma. De ahí que prestemos cierta atención a la relación entre determinadas características de las familias y la frecuencia con que ven la televisión y/o están frente a la videoconsola. Para ello comparamos esa forma de ocio más sedentaria con la frecuencia con que los niños practican deporte o actividades físicas, que suelen considerarse habitualmente actividades beneficiosas a su edad. Para simplificar el análisis, nos centramos exclusivamente en las familias en las que los niños realizan ambos tipos de actividad a diario o algunas veces a la semana. La tabla 5.1 muestra que las diferencias son pequeñas, pero presentan un patrón marcado respecto al nivel de estudios de los padres y sus ingresos. Los hijos de familias con nivel socioeconómico alto suelen ver algo menos la televisión, y juegan menos a la videoconsola. Son, en cambio, más proclives a practicar deportes y actividades físicas a diario –a excepción de los niños en el intervalo más alto de ingresos, entre los que el porcentaje de quienes lo hacen a diario es el más bajo.

TABLA 5.1

### Actividades que el niño/a hace a diario o casi diariamente, según distintas características socioeconómicas del hogar

En porcentajes. Niños/as de 5 a 10 años

| CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS    | VE LA TELEVISIÓN O VIDEOS | PRACTICA ALGÚN DEPORTE O ACTIVIDAD FÍSICA | JUEGA CON VIDEOJUEGOS |
|------------------------------------|---------------------------|-------------------------------------------|-----------------------|
| <b>Estructura del hogar</b>        |                           |                                           |                       |
| Monoparental                       | 78                        | 48                                        | 24                    |
| Biparental                         | 85                        | 54                                        | 20                    |
| <b>Origen de los padres</b>        |                           |                                           |                       |
| Inmigrante                         | 80                        | 45                                        | 23                    |
| Autóctono                          | 85                        | 49                                        | 20                    |
| <b>Características de la madre</b> |                           |                                           |                       |
| Nivel de estudios                  |                           |                                           |                       |
| Primarios                          | 85                        | 42                                        | 23                    |
| Secundarios                        | 86                        | 48                                        | 20                    |
| Universitarios                     | 80                        | 54                                        | 19                    |
| Situación laboral                  |                           |                                           |                       |
| No trabaja                         | 86                        | 46                                        | 22                    |
| Trabaja a tiempo parcial           | 82                        | 43                                        | 24                    |
| Trabaja a tiempo completo          | 83                        | 53                                        | 17                    |
| <b>Características del padre</b>   |                           |                                           |                       |
| Situación laboral                  |                           |                                           |                       |
| No trabaja                         | 82                        | 46                                        | 25                    |
| Trabaja a tiempo parcial           | 88                        | 54                                        | 21                    |
| Trabaja a tiempo completo          | 84                        | 48                                        | 19                    |
| Nivel de estudios                  |                           |                                           |                       |
| Primarios                          | 87                        | 49                                        | 24                    |
| Secundarios                        | 85                        | 43                                        | 20                    |
| Universitarios                     | 79                        | 56                                        | 16                    |
| <b>Ingresos del hogar</b>          |                           |                                           |                       |
| Menos de 1.200 €                   | 82                        | 46                                        | 24                    |
| de 1.201 a 2.000 €                 | 84                        | 45                                        | 21                    |
| de 2.001 a 3.000 €                 | 86                        | 49                                        | 21                    |
| de 3.001 a 5.000 €                 | 86                        | 56                                        | 16                    |
| Más de 5.000 €                     | 72                        | 40                                        | 22                    |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

## 5.2. La implicación de los padres en el tiempo libre de sus hijos

Como hemos señalado en capítulos anteriores, a pesar de que a menudo se opina lo contrario, tanto niños como niñas reciben mayores atenciones y apoyo emocional de sus padres que en el pasado. En la mayoría de los casos, las decisiones que toman los padres en relación con sus hijos se guían por la voluntad de hacer lo correcto, siguiendo tanto sus propios criterios como los de la sociedad en la que viven. Los padres definen una serie de pautas y normas para criar a sus hijos a partir de múltiples fuentes de información (su propia experiencia como niños, la experiencia de sus hermanos y otros parientes, lo que han leído o les han contado, o lo que sienten basándose en el sentido común). Presionados ante la posibilidad de que un paso en falso en el seguimiento de esas pautas pudiera acarrear que el niño tenga carencias alimenticias, de sueño o educativas, los padres se esfuerzan por ajustarse escrupulosamente a ellas, lo que implica, entre otras cosas, un control sobre qué y cuánto debe comer; cuándo, dónde y durante cuánto tiempo debe dormir; el tiempo que debe estar en compañía de adultos y de otros niños; qué actividades y conductas son apropiadas y cuáles no están permitidas, así como cuáles son las normas que van a guiar estas interacciones.

A su vez, los padres perciben que deben demostrar al mundo que son buenos padres y madres siguiendo las normas sociales que establecen lo que los niños deben o no deben hacer, en qué actividades deben participar o qué tipo de cosas tienen que tener. Incluso cuando esas normas no concuerdan con la práctica real, los padres están sometidos a una fuerte presión social para acreditar en sus entornos más próximos su valía como padres, ocultando si fuera necesario sus carencias para guardar las apariencias. Esto implica, entre otras cosas, demostrar que los pequeños están siendo supervisados (por la persona idónea), que no se les permite hacer todo lo que quieren, que van limpios y aseados, que les han enseñado modales básicos y que reciben los estímulos sociales y educativos adecuados.

En una sociedad en la que se tienen menos hijos, pero a la vez se invierte más en ellos (en términos de salud, educación, juguetes y actividades extraescolares), las normas que establecen los padres, así como las presiones sociales, parecen estar cambiando. Existe una preocupación creciente por la seguridad de los menores. Los padres son menos tolerantes de lo que lo fueron sus

propios padres o abuelos a la hora de permitir que los niños salgan solos a la calle o jueguen por el barrio sin la vigilancia de un adulto. Esta preocupación por la seguridad infantil se debe al incremento objetivo de algunos riesgos (por ejemplo de sufrir un accidente provocado por el aumento del tráfico), pero buena parte de las percepciones de riesgo están infundidas por nuevas corrientes de ansiedad colectiva, que sitúan a la infancia en el centro de las obsesiones por la seguridad. Esta ansiedad se materializa en el temor ante riesgos de incidencia insignificante (como el rapto de niños por un desconocido o los abusos que pueda cometer un pedófilo), pasando por alto que buena parte de los riesgos para la seguridad e integridad física y emocional del menor (incluido el abuso sexual) suelen tener origen en el ámbito doméstico o en su entorno más próximo. Paradójicamente, la obsesión por el riesgo –que lleva a muchos padres a limitar la libertad de los menores para salir solos– ha sido situada en el origen de nuevos riesgos, reales o percibidos. Fenómenos como la obesidad infantil o la falta de iniciativa de los jóvenes han sido atribuidos a experiencias infantiles en viviendas convertidas en «jaulas de oro», donde los niños no echan en falta oportunidades de entretenimiento.

Es preciso recordar que los datos que analizamos se refieren a niños pequeños (entre 5 y 10 años), por lo que su «tiempo libre» tiende a ser supervisado por adultos. Como observamos en la tabla 5.2, los padres participan en la mayor parte de las actividades de los menores. Están presentes cuando sus hijos salen, ya sea al cine, al teatro o a visitar a familiares, y, dentro del hogar, mientras los niños tocan un instrumento o ven la televisión. Nuestros datos contradicen la visión que afirma que los padres dejan a los niños frente al televisor (en una actividad «segura» que no requiere supervisión) para poder dedicarse a trabajar o a otras tareas. Más de la mitad de los niños y niñas de nuestra muestra suelen ver la televisión acompañados de sus progenitores. Las únicas actividades que realizan habitualmente con hermanos y amigos son jugar con videojuegos y hacer deporte o actividades físicas.

TABLA 5.2

### Personas con las que el niño/a realiza habitualmente distintas actividades<sup>(a)</sup>

En porcentajes. Niños/as de 5 a 10 años

| ACTIVIDADES                               | SOLO/A | CON VD.<br>O CON SU<br>PAREJA | HERMANOS/<br>AS | OTROS<br>FAMILIARES | AMIGOS/AS | NO REALIZA<br>ESA<br>ACTIVIDAD |
|-------------------------------------------|--------|-------------------------------|-----------------|---------------------|-----------|--------------------------------|
| Jugar con videojuegos                     | 26     | 22                            | 32              | 1,8                 | 2,6       | 15                             |
| Hacer algún deporte<br>o actividad física | 15     | 20                            | 8,0             | 1,1                 | 49        | 7,5                            |
| Ir al cine, teatro o museo                | 0,3    | 78                            | 2,0             | 2,4                 | 4,0       | 13                             |
| Ver la TV o videos                        | 17     | 54                            | 26              | 1,7                 | 0,5       | 0,9                            |
| Ir a visitar a otros<br>familiares        | 1,3    | 92                            | 1,5             | 1,1                 | 0,0       | 3,9                            |

Nota: a) Los porcentajes están calculados sobre el total de niños/as que realizan alguna actividad.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

### 5.3. Tiempo con amigos

El tiempo que un niño pasa con compañeros de su edad llega a las cotas más altas durante la adolescencia, en especial entre los 14 y 16 años. Sin embargo, también es habitual que a edades más tempranas los niños pasen tiempo con amigos fuera de la escuela. Diversos estudios señalan la importancia de los vínculos de amistad y las culturas infantiles que surgen en el curso de esas interacciones para un desarrollo adecuado del menor (Corsaro, 1985). Para analizar el tiempo compartido con amigos, nos centramos en dos aspectos: la frecuencia con que el menor lleva amigos a casa, y el nivel de supervisión de los padres mientras los niños están en casa con sus amigos. Como puede observarse en la tabla 5.3, pasar tiempo con los amigos en casa es algo relativamente común, pero no ocurre cada día. Se trata de un resultado esperable, teniendo en cuenta que son niños de 5 a 10 años y que, por lo tanto, requieren la supervisión de un adulto. Es probable incluso que los padres programen los encuentros de los niños para jugar. Según nuestros datos, en cuatro de cada diez familias los niños no invitan a amigos a casa. Además, solo un 11% de las familias responden que sus hijos pasan tiempo con sus amigos en casa tres o más veces a la semana. Aunque las diferencias no son muy acusadas, entre niñas es más habitual recibir amigas o amigos en casa que entre niños. Es menos habitual entre las familias de origen inmigrante que entre las de origen



TABLA 5.3

## Frecuencia con que los niños/as pasan tiempo con sus amigos en casa según características socioeconómicas del hogar

En porcentajes. Niños/as de 5 a 10 años

| CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS    | NÚMERO DE DÍAS A LA SEMANA QUE EL NIÑO/A LLEVA AMIGOS/AS A CASA |    |     |         |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|----|-----|---------|
|                                    | 0                                                               | 1  | 2   | 3 O MÁS |
| <b>Estructura del hogar</b>        |                                                                 |    |     |         |
| Monoparental                       | 38                                                              | 32 | 14  | 15      |
| Biparental                         | 43                                                              | 34 | 13  | 10      |
| <b>Sexo del menor</b>              |                                                                 |    |     |         |
| Niño                               | 46                                                              | 31 | 12  | 10      |
| Niña                               | 39                                                              | 36 | 13  | 12      |
| <b>Origen de los padres</b>        |                                                                 |    |     |         |
| Autóctono                          | 42                                                              | 33 | 14  | 11      |
| Inmigrante                         | 47                                                              | 35 | 7,7 | 10      |
| <b>Características del padre</b>   |                                                                 |    |     |         |
| Nivel de estudios                  |                                                                 |    |     |         |
| Primarios                          | 38                                                              | 32 | 15  | 15      |
| Secundarios                        | 44                                                              | 34 | 12  | 10      |
| Universitarios                     | 45                                                              | 36 | 12  | 7,0     |
| Situación laboral                  |                                                                 |    |     |         |
| No trabaja                         | 40                                                              | 35 | 13  | 13      |
| Trabaja a tiempo parcial           | 52                                                              | 27 | 17  | 3,8     |
| Trabaja a jornada completa         | 43                                                              | 34 | 13  | 11      |
| <b>Características de la madre</b> |                                                                 |    |     |         |
| Nivel de estudios                  |                                                                 |    |     |         |
| Primarios                          | 41                                                              | 27 | 16  | 16      |
| Secundarios                        | 44                                                              | 34 | 12  | 10      |
| Universitarios                     | 43                                                              | 38 | 11  | 7,7     |
| Situación laboral                  |                                                                 |    |     |         |
| No trabaja                         | 38                                                              | 33 | 14  | 14      |
| Trabaja a tiempo parcial           | 48                                                              | 31 | 13  | 8,1     |
| Trabaja a jornada completa         | 44                                                              | 35 | 12  | 8,8     |
| <b>Ingresos del hogar</b>          |                                                                 |    |     |         |
| Menos de 1.200 €                   | 43                                                              | 28 | 17  | 13      |
| de 1.201 a 2.000 €                 | 38                                                              | 33 | 16  | 13      |
| de 2.001 a 3.000 €                 | 46                                                              | 37 | 10  | 7,2     |
| de 3.001 a 5.000 €                 | 43                                                              | 36 | 11  | 10      |
| Más de 5.000 €                     | 47                                                              | 44 | 3,1 | 6,3     |
| <b>Total</b>                       | 43                                                              | 34 | 13  | 11      |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

autóctono. Por nivel de ingresos, la diferencia está en el número de veces a la semana que los niños pasan tiempo con sus amigos en casa: en los hogares con niveles de ingresos altos es mayor la proporción de progenitores que dicen que sus hijos reciben amigos en casa una vez por semana; en cambio, en hogares de nivel económico más bajo, las visitas se producen con más frecuencia.

#### 5.4. Implicación de abuelos y hermanos

Para conocer qué ocurre en el tiempo libre de los niños, no podemos pasar por alto el papel de otros miembros de la familia. En muchas familias, los abuelos constituyen un apoyo muy importante. Durante mucho tiempo se han dedicado a cuidar de los más pequeños, y todavía lo hacen hoy en día. En diferentes países desarrollados, muchos padres recurren a sus propios padres para que se hagan cargo de sus hijos después de la escuela, ya sea para recogerlos, darles de comer, supervisarlos o simplemente estar con ellos. En un país como el nuestro, donde las familias tienden a vivir cerca de sus parientes, suele ser habitual que los abuelos compartan las responsabilidades que conlleva el cuidado de los niños (Borra y Palma, 2009). La convivencia de las tres generaciones (padres, abuelos y nietos) en un mismo hogar es hoy poco común. Sin embargo, la convivencia no es un requisito para que los abuelos se hagan cargo de los nietos. Según datos publicados recientemente, en España uno de cada cuatro abuelos atiende a sus nietos. La media europea, algo más alta, se sitúa en uno de cada tres. Sin embargo, los abuelos españoles que cuidan a sus nietos lo hacen más intensivamente que en el resto de Europa: les dedican por término medio siete horas al día, dos horas más que la media Europea (Badenes Pla y López López, 2010).

Como hemos visto, los abuelos y abuelas, como los hermanos mayores, pueden ser un recurso para encargarse de la supervisión de los más pequeños y, en general, estar con ellos, especialmente cuando los padres están trabajando, preparando la comida o en otras tareas del hogar. Pero la presencia de abuelos y hermanos también pueden significar en ciertas condiciones una disminución del tiempo que los padres dedican al menor. Así, cuando los abuelos tienen problemas de salud o los hermanos son más pequeños, es posible que requieran tiempo, esfuerzo y recursos de los padres que de otro modo se centrarían en el niño.

En el 8,4% de las familias entrevistadas, uno de los abuelos vive en el mismo hogar. Un 42% de los hogares señalan que reciben la ayuda de abuelos en el cuidado de los niños. En la tabla 5.4 se puede observar que en los hogares que pueden contar con los abuelos, ya sea porque residen en el mismo hogar o porque ayudan en el cuidado, los niños tienden a realizar menos actividades extraescolares. Este hecho sugiere que la provisión de cuidados ofrecida por los abuelos atenúa la necesidad de muchas familias de echar mano de esas actividades para resolver las presiones horarias a que se enfrentan. Sin embargo, el hecho de que tres de cada cuatro niños que tienen abuelos aparentemente «disponibles» participen al menos en una actividad extraescolar (y muchos en dos o más) indica que sería erróneo pensar que la participación infantil en estas actividades es simplemente una estrategia de conciliación de familias que no pueden activar otros mecanismos para cuidar a sus hijos.

TABLA 5.4

### Número de actividades extraescolares realizadas según composición del hogar (abuelos y hermanos viviendo o no en la misma casa)

En porcentajes. Niños/as de 5 a 10 años

| NÚMERO DE ACTIVIDADES<br>EXTRAESCOLARES EN LAS QUE<br>ESTÁ MATRICULADO <sup>(a)</sup> | ABUELOS/AS |                           |           | HERMANOS/AS |            | TOTAL | NÚMERO<br>DE CASOS |
|---------------------------------------------------------------------------------------|------------|---------------------------|-----------|-------------|------------|-------|--------------------|
|                                                                                       | RESIDEN    | NO RESIDEN <sup>(b)</sup> |           | RESIDEN     | NO RESIDEN |       |                    |
|                                                                                       |            | AYUDAN                    | NO AYUDAN |             |            |       |                    |
| Ninguna                                                                               | 28         | 26                        | 16        | 29          | 26         | 28    | (324)              |
| 1                                                                                     | 27         | 26                        | 17        | 30          | 21         | 27    | (313)              |
| 2 o más                                                                               | 45         | 48                        | 67        | 41          | 53         | 45    | (510)              |
|                                                                                       | 100        |                           |           |             |            | 100   | (1.147)            |

Nota: a) Actividades extraescolares: clases de idiomas, clases de arte, clases de refuerzo, actividades deportivas, actividades escolares u otras actividades organizadas.

b) La categoría «No reside» agrupa los casos en que el niño/a no tiene ese familiar y los casos en que, teniéndolo, no reside en el mismo hogar.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

Cerca de un 70% de las familias entrevistadas tiene a más de un menor viviendo en el hogar. Los niños de 5 a 10 años que viven en familias con dos o más hijos participan por término medio en menos actividades organizadas. Es posible que los niños que tienen hermanos reclamen en menor medida participar en actividades fuera del hogar ya que pueden entretenerse jugando con ellos. Por otra parte, al aumentar el número de hijos se incrementa también el es-

fuerzo que deben hacer los padres para proporcionar a sus hijos la oportunidad de participar en diversas actividades extraescolares, tanto desde el punto de vista económico (posibles cuotas) como por el esfuerzo de gestión del tiempo derivado de esa participación diversificada.

El conjunto de datos presentados en este capítulo sugiere que las nuevas modalidades de gestión del tiempo libre infantil (con un énfasis creciente en las actividades programadas) no pueden considerarse simplemente estrategias de padres y madres apremiados por la falta de tiempo. Cabe interpretarlos, al menos, de otras dos formas. En primer lugar, se inscriben en la tendencia de los padres y madres a «fomentar lo óptimo» para sus hijos (Beck-Gernsheim, 2003). A partir de finales del siglo XX, el progreso de la medicina, la psicología y la pedagogía, unido a la reducción del número de hijos, ha alimentado nuevas expectativas de «mejora» de los niños dentro de las familias mediante la canalización adecuada de esfuerzos. Nuevos discursos equiparan el hecho de desatender el cuidado del niño con la pérdida de posibilidades de desarrollo, lo que se traduce en crecientes exigencias a los padres. El credo de la nueva actitud hacia los hijos —que los datos examinados sugieren que se extiende en mayor o menor medida entre todos los grupos sociales— es que los padres pueden fomentar las facultades de los hijos (y corregir sus defectos) proporcionándoles oportunidades para una buena «puesta en marcha». Las actividades extraescolares ocupan un lugar de privilegio en el catálogo de estrategias de mejora que los padres están llamados a adoptar.

En segundo lugar, asistimos a un afianzamiento del papel del niño en la elección de sus actividades de formación y entretenimiento, que no entra necesariamente en contradicción con los procesos descritos en el párrafo anterior. Hasta hace poco, se había entendido que los adultos debían imponer a los menores la organización de su tiempo «en su propio beneficio» (principalmente en la escuela), reservándoles espacios «no controlados» en el tiempo extraescolar, donde gozaban de grados considerables de libertad junto a su grupo de iguales. El creciente temor de los progenitores a los riesgos para la seguridad física de los niños en el espacio público ha reforzado sus ataduras a espacios controlados por personas adultas. Pero eso no significa necesariamente que su autonomía se haya visto mermada completamente. Frente a una imagen que enfatiza el carácter programado (por adultos) de tales actividades, la evidencia apunta, contrariamente, que los niños intervienen en la elección de las activi-

dades que desean realizar y que mayoritariamente disfrutan en ellas. Aunque la naturaleza de estas actividades puede ser muy variada, hay razones para pensar que en muchas de ellas los niños encuentran espacios de interacción y entretenimiento que ofrecen oportunidades de afirmar su identidad como sujeto agente (Näsman, 1998).

## VI. La emergencia de riesgos sociales en la infancia

---

La situación de los niños en el mundo desarrollado despierta inquietud. La mayoría de los informes internacionales que ofrecen un diagnóstico de la calidad de vida de la población y su evolución coinciden en detectar una concentración de los riesgos de vulnerabilidad en las primeras etapas de la vida. Dos han sido los riesgos que tradicionalmente han comprometido el bienestar infantil: los riesgos para la salud, y la pobreza y dificultades económicas.

En cuanto a la salud, en todo el mundo la salud infantil ha mejorado ostensiblemente en el último siglo. Durante siglos la infancia ha sido vista como una etapa triste y vulnerable, porque los niños estaban muchas veces enfermos. Los niños frágiles, víctimas de enfermedades crónicas, eran parte consubstancial de la vida cotidiana de muchas familias. La falta de higiene, el influjo de enfermedades infecciosas y las hambrunas se han cebado especialmente en la infancia, cobrándose muchas vidas. Sabemos, por ejemplo, que a finales del siglo XIX, en determinadas etapas (1880, 1882-1883, 1885 o 1900) moría en España la cuarta parte de los recién nacidos. La enfermedad y la muerte infantil forman parte de la cotidianidad, y ante ellas, los adultos exhiben una suerte de fatalismo. En muchos testimonios de la época (novelas, informes sanitarios, prensa) se acepta con resignación la idea de que la vida de los niños pende de un hilo (A. de Miguel, 1998: 195-197).

El incremento de la esperanza de vida durante el último siglo ha sido extraordinario. A principios del siglo XX, la tasa de mortalidad infantil en España se situaba en 203 muertes por cada mil niños. Desde entonces, el descenso ha sido continuo. En las décadas 1960-1970, cuando los padres de nuestra encuesta de *Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia* estaban creciendo, la tasa de mortalidad infantil en España se situaba ya por debajo de las

40 muertes por cada mil nacimientos. Según las estimaciones más recientes, la tasa de mortalidad infantil se sitúa en 3,5 muertes por cada mil nacimientos (World Bank, 2008). Las reducciones en la tasa de mortalidad vienen acompañadas de la disminución en la morbilidad. Infecciones respiratorias y enfermedades comunes en países en vías de desarrollo son hoy poco frecuentes en los países desarrollados, y rara vez conducen a la muerte del menor. Pero eso no significa que los problemas de salud en la infancia se hayan erradicado. Aparecen nuevas afecciones, ya no mortales, relacionadas con estilos de vida y hábitos perjudiciales para la salud.

Respecto a la pobreza y las dificultades económicas, la situación continúa siendo preocupante. Por ejemplo, en la mayoría de países de la Unión Europea las tasas de pobreza son más altas en la infancia que en la vida adulta (Comisión Europea, 2009; OCDE, 2008). Concretamente, España forma parte del conjunto de países europeos con tasas más elevadas de pobreza infantil. Mientras uno de cada cinco menores de 18 años en la UE-27 es pobre, en España la pobreza afecta a uno de cada cuatro, cifra que nos sitúa en peores condiciones que la mayoría de países, salvo Italia, Letonia, Bulgaria y Rumania (Eurostat 2008). Si nos centramos específicamente en el colectivo de edad que constituye nuestro objeto de análisis (niños y niñas de 0 a 10 años), el panorama tampoco es alentador: un 21,7% de los niños españoles es pobre (datos de la Encuesta de Condiciones de Vida del 2008 del INE). Este resultado sitúa la proporción de niños pobres dos puntos porcentuales por encima del total de la población española (19,6%).

El grado de vinculación de las familias con el mercado de trabajo es el principal factor responsable de su situación económica. Así, son pobres siete de cada diez niños menores de diez años que viven en hogares donde ninguna de las personas activas trabaja. Ahora bien, la precariedad económica no afecta exclusivamente a hogares en los que nadie trabaja. Cuando trabaja una persona, el riesgo de pobreza se reduce considerablemente, aunque sigue siendo alto: afecta a tres de cada diez niños de 0 a 10 años. El modelo de familia tradicional, con un solo sustentador económico –generalmente varón–, no asegura en muchos hogares con menores protección frente a la exclusión económica. Una proporción muy elevada de niños de 0 a 10 años que viven en una situación de pobreza lo hacen en este tipo de hogares (58%). La tasa de pobreza de los niños de 0 a 10 años se reduce en 20 puntos porcentuales si en lugar de una

trabajan dos personas en el hogar (quedando en el 8,6%), lo que indica que, más que en el pasado, son necesarios dos salarios en el hogar para prevenir situaciones de vulnerabilidad económica en la infancia.

Además del trabajo, un segundo factor que tiene un fuerte impacto en las condiciones de vida de los menores es la estructura del hogar. Las familias numerosas y las monoparentales suelen ser las estructuras del hogar donde los niños están más expuestos a situaciones de pobreza: un 49% de los niños que viven en familias numerosas y un 43% de los que viven en hogares monoparentales son pobres. Cuando las madres que encabezan un hogar monoparental no trabajan, el riesgo de pobreza se incrementa. Mientras que el 30% de los hogares monoparentales donde la madre trabaja se encuentran en situación de pobreza, en los hogares donde ésta no lo hace el riesgo de pobreza alcanza el 69% (datos de la ECV de 2008).

También es necesario referirse a la situación de los menores de origen inmigrante. De acuerdo con la Encuesta de Condiciones de Vida (2008), entre los niños menores de 10 años cuyo padre o madre ha nacido fuera de la UE-25, aproximadamente cuatro de cada diez son pobres, proporción que dobla a la de los autóctonos. Las tasas de pobreza alta y severa mantienen un patrón parecido: la tasa de pobreza alta es del 15,6% entre los niños de origen extranjero, y del 6,2% entre los autóctonos, y la de pobreza severa del 6% y el 3,5% respectivamente.

Los escasos datos disponibles en los últimos años de crisis económica sugieren que las tasas de pobreza, medidas a partir del nivel de renta disponible, apenas han variado desde finales de 2007, pero sí lo ha hecho la percepción de privación.<sup>(1)</sup> Según datos recogidos en la ECV 2008, en las fases preliminares de la crisis, un 26% de la población española declaraba ya que en el último año había sufrido un descenso significativo de sus ingresos. En los hogares donde viven menores de hasta 10 años, el porcentaje era algo superior: 31%. La crisis podría, además, acentuar las situaciones de dificultad económica, medida a

(1) En el momento de entregar este libro a imprenta, el INE anticipa resultados provisionales de la Encuesta de Condiciones de Vida de 2010. Según dichos resultados, la tasa de pobreza de los menores de 16 años se sitúa en el 24,6%, 4,3 puntos por encima del riesgo de pobreza entre la población mayor de 16 años. Si de esa cantidad sustraemos el «valor del alquiler imputado» (una medición de la valoración del uso de la vivienda), la tasa de pobreza (22,2%) es muy superior a la de cualquier otro grupo de edad (por ejemplo, 9 puntos superior a la de la población mayor de 65 años).



partir de indicadores como el sobreendeudamiento o el impacto del coste de la vivienda en el riesgo de pobreza.

Por lo que respecta al sobreendeudamiento, según datos de la ECV 2008, tan solo un 4,2% de la población española que dispone de cuentas bancarias reconoce tener un descubierto o saldo deudor debido a las dificultades económicas. En los hogares con niños de hasta 10 años la proporción es algo mayor (7,2%). Cuando la situación económica se agrava, algunos hogares se encuentran con dificultades para hacer frente al pago de sus gastos. La mitad de las familias con hijos de hasta 10 años reconocían en 2008 que los gastos totales de la vivienda representaban una carga pesada para el hogar, y en un 8,3% de los hogares con niños de 0 a 10 años se había producido un retraso en el pago de la hipoteca o alquiler en el último año. El impacto del coste de la vivienda es más notable en hogares donde viven menores de hasta 10 años que en los encabezados por personas de edad más avanzada, porque estos niños suelen pertenecer a familias jóvenes, que siguen sufragando el coste de viviendas que probablemente alquilaron o adquirieron hace unos años, durante el auge de precios inmobiliarios. De hecho, el porcentaje de niños en situación de pobreza aumenta en 11 puntos (del 22 a 33%) cuando descontamos los gastos que sus familias dedican al pago de la vivienda.

Además de estos riesgos tradicionales para el bienestar infantil, como son la enfermedad o la privación económica, a lo largo del siglo xx emergen con fuerza nuevas inquietudes acerca de la vulnerabilidad física, emocional y educativa de los menores. En el presente capítulo utilizamos la *Encuesta de Relaciones Inter e Intrageneracionales* para analizar la influencia que factores examinados en capítulos anteriores –la estructura del hogar, las condiciones socioeconómicas, los estilos parentales o el uso del tiempo extraescolar– tienen sobre aspectos clave del bienestar y la salud de los niños en las sociedades contemporáneas. Nos centramos en el análisis de tres indicadores que han sido objeto de atención preferente en la investigación sobre estas cuestiones y siembran considerable preocupación social en la actualidad: el peso corporal, la competencia socioemocional y la respuesta de niños de 5 a 10 años a las demandas de la escuela.

Las experiencias vividas en la infancia tienen una importancia crucial en la vida de las personas. Existe una creciente evidencia empírica que avala que los problemas que aquejan a los niños pueden afectar a su desarrollo físico, emo-

cional y a sus capacidades de aprendizaje, y comprometer no solo el bienestar de los niños, sino también su calidad de vida y oportunidades cuando sean mayores. En este sentido, los componentes que analizamos aquí constituyen aspectos centrales del estado de salud y bienestar infantil. Las investigaciones internacionales acerca del peso en la infancia, las competencias socioemocionales y las respuestas a las demandas escolares acreditan que los problemas relacionados con estos factores pueden tener efectos duraderos, muy difíciles de revertir. Los estudios realizados sobre estas cuestiones en nuestro país suelen aproximarse a los problemas cuando éstos se han expresado ya en toda su plenitud, generalmente en la adolescencia, en que cobran nuevas formas: soledad y marginalización, malestar emocional, fracaso escolar. En pocas ocasiones se cuenta con datos sobre etapas anteriores de la infancia, lo que impide acudir a las raíces de estos fenómenos. La *Encuesta de Relaciones Inter e Intrageneracionales* nos ofrece esa oportunidad. Un buen conocimiento de los mecanismos que intervienen en la generación de estos problemas es una de las claves para que tanto las familias como las administraciones públicas puedan canalizar su energía, tiempo y dinero de la manera más eficiente posible, y de este modo puedan promover cambios que contribuyan al bienestar en la infancia.

## 6.1. Un problema de peso: el camino a la obesidad

El peso corporal refleja un equilibrio entre la ingesta y el gasto de energía. Cuando son muy pequeños, los niños son capaces de regular la ingesta apropiada de energía, pero a medida que crecen cobra mayor relevancia la influencia de factores sociales externos (Birch, 1987). La infancia es una etapa crucial de la vida para definir las preferencias y gustos alimentarios, así como para la adquisición de hábitos que promuevan la actividad física. Los padres intervienen en la preparación de la mayoría de las comidas en que participan los niños (cuando no comen en la escuela), fijan su distribución a lo largo del día, deciden el tipo y cantidad de alimento que va a ingerir el menor, supervisan y tutelan la ingesta y son los encargados de transmitir enseñanzas respecto a las cualidades de los alimentos o los comportamientos que deben observarse durante las comidas.

En realidad, lo que afecta a la salud del menor no es tanto el peso como la cantidad de grasa corporal o adiposidad. De hecho las intervenciones más efecti-

vas para mejorar la salud infantil se han centrado en reducir la adiposidad sin alterar el peso (American Dietetic Association, 2006). Aunque existen formas complejas de medir la adiposidad, la más común es el índice de masa corporal (IMC), que se calcula dividiendo el peso en kilogramos por la altura en centímetros al cuadrado. Cuando además se tiene en cuenta la edad y el sexo, el cálculo del índice de masa corporal es una medición muy aproximada de la grasa corporal (Johnson-Taylor y Everhart, 2006). En los adultos el peso corporal se mide utilizando el IMC. Sin embargo en el caso de los niños resulta una medida algo más problemática, ya que el aumento de peso y la morfología forman parte del propio proceso de crecimiento. Teniendo en cuenta que el IMC varía según el sexo y la edad en la infancia, las investigaciones generalmente utilizan para su cálculo los percentiles de IMC o las desviaciones estándar (*Z score*) (Johnson-Taylor y Everhart, 2006).

En los últimos años, se ha producido un incremento considerable de la prevalencia del sobrepeso en la infancia. Actualmente uno de cada diez niños en edad escolar en todo el mundo tiene sobrepeso (Lobstein *et al.*, 2004). En Estados Unidos, se estima que un 17% de los niños entre 6 y 11 años de edad son obesos (es decir, su índice de masa corporal está por encima del percentil 95) y uno de cada tres tiene sobrepeso (IMC  $\geq$  percentil 85) según datos del año 2003-2006 (Ogden *et al.*, 2006). En España, utilizando medidas internacionales estandarizadas de referencia para el peso y altura según la edad, Aranceta-Bartrina *et al.* (2005) han calculado que en el año 2000 el 14,5% de los niños con edades entre 6 y 9 años se sitúan por encima del percentil 85, pero por debajo del percentil 97, y un 15,9% tiene un peso superior al percentil 97.<sup>(2)</sup>

Se ha demostrado que la obesidad en la infancia está asociada a diversos problemas de salud, como el asma y las apneas del sueño, el desarrollo temprano de diabetes de tipo 2 o desarreglos menstruales (Must *et al.*, 2003). Las consecuencias fisiológicas en la infancia tienden a prolongarse en el tiempo, multiplicando los riesgos de obesidad en la vida adulta o de padecer enfermedades crónicas (Serdula *et al.*, 1993; Thompson *et al.*, 2007). La obesidad en

(2) En general, se considera que hay sobrepeso si el IMC se encuentra por encima del percentil 85, y obesidad si el IMC es superior al percentil 95 de la misma edad y sexo, según recomendaciones del Grupo Europeo de Obesidad Infantil. Pero algunos autores han elegido otros umbrales, como el percentil 90 y 97 para definir sobrepeso y obesidad, respectivamente. Por ello, en ocasiones es difícil establecer comparaciones entre los resultados de distintos estudios, puesto que los criterios empleados para definir sobrepeso y obesidad no son los mismos: no todos usan las mismas tablas como referencia ni el mismo punto de corte.

la infancia también tiene consecuencias psicológicas y sociales. Abundante investigación ha documentado la estigmatización y marginación que sufren los niños con sobrepeso (Sweeting *et al.*, 2005; Storch *et al.*, 2007), así como las consecuencias emocionales de un trato discriminatorio por parte de los compañeros, con el consiguiente incremento del riesgo de sufrir problemas de autoestima o depresión (Storch *et al.*, 2007). En el peor de los escenarios, la obesidad puede desembocar en una espiral perversa de problemas socioeconómicos, relacionales y mentales que se retroalimentan. Los niños con obesidad se encuentran a menudo en las primeras fases de una trayectoria que puede acarrear diversas complicaciones en el futuro, no solo de carácter médico, sino también psicológico y social (Ferraro y Kelly-Moore, 2003; Crosnoe y Lopez-González, 2005).

Nuestro estudio se basa en los datos que aportan los padres sobre sus hijos e hijas. En estudios con una muestra amplia como el nuestro, resulta ser un método más viable que la medición directa. Sin embargo las mediciones de peso y altura declaradas suelen estar sesgadas, lo que requiere una cierta cautela a la hora de interpretar sus resultados (Bogaert *et al.*, 2003). Para construir el IMC hemos utilizado como referencia el índice de crecimiento de los niños en edad escolar que aporta la Organización Mundial de la Salud (WHO Reference, 2007). Los niños que se sitúan dos desviaciones estándar por encima de la media son considerados obesos.

Los datos de la *Encuesta de Relaciones Inter e Intrageneracionales*, al igual que sucede en otros estudios, sugieren que los padres conocen mejor el peso de sus hijos que su altura. En el análisis realizado se han excluido casos que presentaban un peso o altura biológicamente imposibles, teniendo en cuenta su edad y sexo. Del total de 1.148 padres de niños de 5 a 10 años de edad entrevistados, podemos contar con una muestra de 847 que aportan las dos mediciones de peso y la altura de sus hijos, y cada una de ellas se sitúa en un rango posible.<sup>(3)</sup>

La altura media de los niños y niñas de la muestra es de 128 cm, y su peso de 30,3 kilogramos. Si comparamos estas cifras con la referencia internacional establecida por la OMS (International Reference Population), los niños

(3) Dado que no contamos con una muestra muy amplia, y con el objetivo de mantener la fiabilidad de nuestros resultados, minimizamos el número de controles que introducimos en nuestro análisis para mantener una representación suficiente de familias y niños en cada una de las categorías.

y niñas de la muestra son ligeramente más altos y pesan aproximadamente media desviación estándar más. Su índice de masa corporal supera el de la población de referencia en más de media desviación estándar. Esto indica que aproximadamente la mitad de los niños y niñas (46%) se sitúan en el rango de peso considerado normal. El resto se distribuye de la siguiente manera: un 14% tiene infrapeso, un 24% sobrepeso, el 12% son obesos y el 4,6% padece obesidad mórbida.

TABLA 6.1

### Distribución de niñas y niños en categorías de peso según su índice de masa corporal

Niños/as de 5 a 10 años

| CATEGORÍAS DE PESO | NÚMERO DE CASOS | PORCENTAJE TOTAL | NIÑAS      | NIÑOS      |
|--------------------|-----------------|------------------|------------|------------|
| Infrapeso          | 115             | 14               | 12         | 14         |
| Peso normal        | 390             | 46               | 54         | 40         |
| Sobrepeso          | 202             | 24               | 23         | 24         |
| Obesidad           | 101             | 12               | 9,0        | 15         |
| Obesidad mórbida   | 39              | 4,6              | 2,0        | 7,0        |
| <b>Total</b>       | <b>847</b>      | <b>100</b>       | <b>100</b> | <b>100</b> |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia, 2010*.

Aunque la mayor parte de la población infantil tiene un peso normal, los varones tienden a pesar más, y tienen también mayores probabilidades de encontrarse en las categorías problemáticas (tanto de infrapeso como de obesidad). Las diferencias son especialmente acusadas en la obesidad mórbida, que afecta a un 7% de los niños y un 2% de las niñas. La razón de probabilidades de ser obeso es la mitad para las niñas si las comparamos con la de los niños de su misma edad.

A continuación analizaremos algunos de los determinantes principales del peso de los niños españoles de 5 a 10 años con la muestra de la *Encuesta de Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*. Con objeto de facilitar la interpretación de resultados, y dado el carácter limitado de la muestra, diferenciaremos únicamente entre niños obesos y no obesos. Designamos niños «obesos» al 16,7% que presentan niveles de obesidad u obesidad mórbida. El resto (incluyendo a los que tienen un peso inferior al normal) serán catalogados de «no obesos».

### (a) El peso de padres y madres

Uno de los predictores más importantes del índice de masa corporal de los niños es el índice de masa corporal de sus padres. Existe un componente genético en la relación entre el propio peso y el de los miembros de la familia. En nuestra muestra las madres tienden a mantenerse en pesos normales más a menudo que los padres. El IMC medio de las primeras es de 23,6 (peso normal), mientras que el de los segundos entra en la categoría de sobrepeso, con una media de 26,3. De hecho, solo el 27% de los niños tienen ambos progenitores con pesos situados en la categoría normal. El 5% tiene al menos un progenitor con infrapeso (en el 80% de los casos es la madre), y uno de cada cinco niños tiene al menos un progenitor obeso (en casi el 70% de los casos, el padre).

Muchos estudios sugieren que el peso de la madre tiene mayor influencia que el del padre sobre el peso del menor. Sin embargo, en nuestra muestra la relación se invierte, y el peso de los niños aparece ligeramente más correlacionado con el peso del padre ( $r=0.16$ ) que con el de la madre ( $r=0.14$ ). Estas correlaciones son a su vez inferiores a las obtenidas en otros estudios: el IMC de padre y madre explica aproximadamente un 4% de la variación en el IMC de los niños. Aun así, los niños y niñas cuyo padre es obeso tienen una razón de probabilidades casi tres veces más alta de padecer obesidad, y los hijos de madre obesa tienen una razón de probabilidades un 80% mayor de entrar en esta categoría que los niños cuya madre tiene un peso normal.

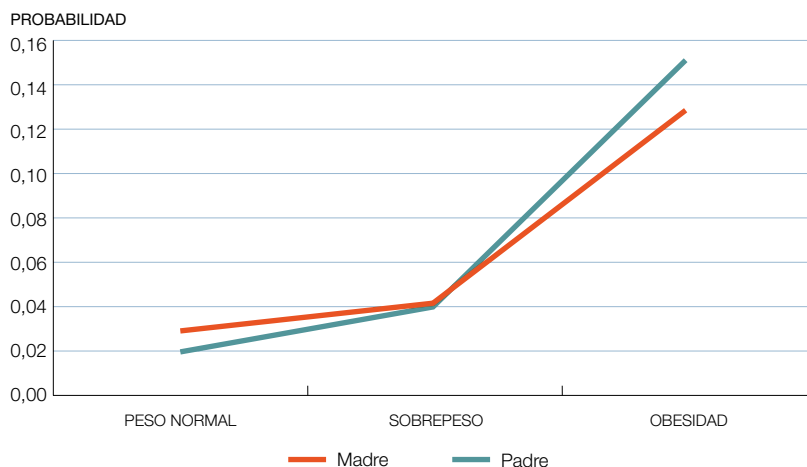
### (b) Características socioeconómicas y estructura del hogar

Además de la predisposición genética al sobrepeso, no puede pasarse por alto la influencia de nuevos hábitos y comportamientos, así como otros factores sociales, en el aumento de la obesidad infantil que se produce en los últimos años. Tal y como hemos tenido ocasión de comprobar en capítulos anteriores, el desarrollo de los niños durante las primeras etapas de la infancia está marcado por su entorno familiar. Esto es especialmente cierto en el caso del peso. Cuando los niños son pequeños, los padres influyen en la dieta de sus hijos, en el carácter físico o sedentario de sus actividades, y en las expectativas acerca de su cuerpo y la importancia que dan a su cuidado (Golan *et al.*, 2004). Para entender mejor la influencia de los factores socioeconómicos y actitudinales sobre la obesidad infantil, recuperaremos algunos factores ya analizados anteriormente.

GRÁFICO 6.1

## Probabilidad de que los niños/as sufran obesidad según el peso de sus padres

Niños/as de 5 a 10 años



*Nota:* La probabilidad se calcula a partir de modelos de regresión logística donde la variable dependiente tiene dos valores: 1) El niño/a es obeso; 0) no lo es. En el modelo se han introducido las siguientes variables: edad del menor, sexo del menor, origen de los padres, nivel de estudios de la madre, jornada laboral de la madre, peso de la madre y peso del padre.

*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

En capítulos anteriores hemos mostrado diversas evidencias sobre la relación entre las características socioeconómicas de las familias y el bienestar de los menores. Los hijos de familias acomodadas tienden a crecer en contextos más propicios a su desarrollo. Sin embargo, las tablas que vienen a continuación indican que la relación con el nivel de renta del hogar no es muy fuerte cuando se trata de explicar la obesidad. Aunque los datos descriptivos nos sugieren que existe una menor proporción de niños obesos entre los que proceden de familias con altos ingresos, las diferencias no son estadísticamente significativas. De hecho, cuando controlamos por otras características (nivel de estudios y situación laboral de la madre), la relación desaparece, lo que sugiere que las diferencias deben explicarse por otras características del niño y su familia (véase tabla 6.2). Por encima de los ingresos, el factor explicativo de más peso es, sin duda, el nivel educativo parental. Como veremos más adelante, se trata de una pauta que se repite en los otros aspectos analizados en el presente ca-

pítulo: la competencia socioemocional y las respuestas a demandas escolares. Los niños cuyos progenitores han completado la educación secundaria tienen razones de probabilidad más bajas de ser obesos que los que proceden de hogares con bajos recursos educativos. Si los progenitores tienen educación universitaria, la razón de probabilidades de experimentar obesidad es aún menor. En este caso, el poder explicativo del nivel educativo de las madres es mayor que el de los padres. Si controlamos la influencia de la educación parental, otros factores socioeconómicos, como el nivel de ingresos y la situación laboral de los padres, no explican la variación en la obesidad de los niños (como puede comprobarse en la última columna).

Otra característica socioeconómica significativamente asociada con el riesgo de obesidad es la condición de inmigrante. El porcentaje de niños de origen inmigrante que presentan problemas de obesidad es superior al de niños autóctonos (21% y 16% respectivamente). Si controlamos el efecto de otras características sociodemográficas, los niños de 5 a 10 años de origen inmigrante presentan un riesgo casi un 80% más alto de padecer obesidad que los hijos de padres españoles.

Un aspecto importante a tener en cuenta con relación al contexto familiar es la estructura familiar, es decir, qué personas conviven con el menor y forman, por tanto, parte de su vida cotidiana. Uno de los aspectos más estudiados es si la ausencia de un progenitor en el hogar afecta a los indicadores de bienestar. La investigación sobre estructura familiar y obesidad es limitada. Aun así, la presunción es que los niños que viven con un solo progenitor corren más riesgo de presentar hábitos nutricionales poco saludables, al estar habitualmente sujetos a menores niveles de control parental –debido a las dificultades que entraña asumir esta tarea en solitario. En la *Encuesta de Relaciones Inter e Intrageneracionales* disponemos de una muestra muy reducida de familias monoparentales, lo que limita nuestra capacidad de llegar a conclusiones relevantes. Solo el 7,1% de nuestra muestra de niños de 5 a 10 años vive en un hogar monoparental. Con la muestra disponible, los resultados del análisis, sin embargo, apuntan en la dirección esperada: los niños que viven con un solo progenitor presentan mayor probabilidad de ser obesos que los que conviven en el hogar con sus dos progenitores, aunque las diferencias no son estadísticamente significativas.



TABLA 6.2

## Obesidad de los niños/as según características socioeconómicas del hogar

En porcentajes. Niños/as de 5 a 10 años

| CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS    | PORCENTAJE | RAZÓN DE PROBABILIDADES <sup>(a)</sup> | RAZÓN DE PROBABILIDADES AJUSTADA <sup>(b)</sup> |
|------------------------------------|------------|----------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <b>Ingresos del hogar</b>          |            |                                        |                                                 |
| Menos de 1.200 €                   | 18         | 1                                      | 1                                               |
| de 1.201 a 2.000 €                 | 20         | 1,28                                   | 1,32                                            |
| de 2.001 a 3.000 €                 | 17         | 0,97                                   | 1,25                                            |
| de 3.001 a 5.000 €                 | 15         | 0,82                                   | 1,36                                            |
| Más de 5.000 €                     | 4,2        | 0,20*                                  | 0,35†                                           |
| <b>Origen</b>                      |            |                                        |                                                 |
| Autóctono                          | 16         | 1                                      | 1                                               |
| Inmigrante                         | 21         | 1,45                                   | 1,78*                                           |
| <b>Características de la madre</b> |            |                                        |                                                 |
| Situación laboral                  |            |                                        |                                                 |
| No trabaja                         | 18         | 1                                      | 1                                               |
| Trabaja a tiempo parcial           | 17         | 0,88                                   | 0,99                                            |
| Trabaja a tiempo completo          | 15         | 0,74                                   | 0,91                                            |
| Nivel de estudios                  |            |                                        |                                                 |
| Primarios                          | 22         | 1                                      | 1                                               |
| Secundarios                        | 17         | 0,69†                                  | 0,66†                                           |
| Universitarios                     | 17         | 0,48**                                 | 0,46**                                          |
| <b>Características del padre</b>   |            |                                        |                                                 |
| Situación laboral                  |            |                                        |                                                 |
| No trabaja                         | 26         | 1                                      | 1                                               |
| Trabaja a tiempo parcial           | 18         | 0,87                                   | 0,92                                            |
| Trabaja a tiempo completo          | 16         | 0,74                                   | 0,81                                            |
| Nivel de estudios                  |            |                                        |                                                 |
| Primarios                          | 18         | 1                                      | 1                                               |
| Secundarios                        | 17         | 0,9                                    | 0,89                                            |
| Universitarios                     | 14         | 0,71                                   | 0,74                                            |

† Nivel de significación del 10%

\* Nivel de significación del 5%

\*\* Nivel de significación del 1%

\*\*\* Nivel de significación del 1‰

Nota: a) Probabilidad de que el niño/a sea obeso.

b) Probabilidad de que el niño/a sea obeso, en igualdad de condiciones socioeconómicas.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

Por otra parte un gran volumen de estudios internacionales concluye que la presencia de otros adultos en el hogar puede procurar beneficios para la salud infantil. Entre las evidencias más significativas de ello suele apuntarse que los niños que conviven o se relacionan habitualmente con su abuela tienden a obtener mejores resultados en diversos indicadores de bienestar, incluyendo supervivencia (Mace y McGregor, 2000) y a crecer sin problemas de salud (Duflo, 2003). En Estados Unidos, Pope *et al.* (1993) relacionó la convivencia con una abuela con mayores capacidades cognitivas, mejor conducta y estado de salud a los tres años de edad. Por lo que se refiere a nutrición y riesgo de obesidad, la presencia de personas adultas adicionales en el hogar, sobre todo abuelas, podría ser especialmente importante puesto que a menudo se encargan del cuidado del menor y de la preparación de las comidas. Su presencia en el hogar puede incrementar los niveles de supervisión de los hábitos de los menores y promover la preparación de comidas en casa. Dicho esto, también es posible que los abuelos toleren mayores niveles de ingesta a sus nietos o sean más proclives a proporcionarles alimentos que afecten negativamente a su peso (dulces, caramelos, etc.) y que, en general, se muestren menos preocupados por las consecuencias negativas de la obesidad infantil (Jiang *et al.*, 2007).

En consonancia con los resultados de esta última línea de investigación, los niños españoles que residen con sus abuelos tienen una probabilidad significativamente más alta de ser obesos (tabla 6.3). La obesidad infantil es un problema relativamente reciente en España, sobre el que los grupos de edad más avanzada poseen poca información. Por otra parte, quizás el hecho de que muchos de ellos hayan experimentado situaciones de carestía alimenticia durante su propia infancia (o al menos de restricciones importantes en la gama de productos disponible) puede inhibir su preocupación por la obesidad de sus nietos. Es dudoso, por tanto, que la presencia de abuelos en el hogar pueda contribuir a intensificar los niveles de control sobre los hábitos de sus nietos y limitar así sus niveles de ingesta. De hecho, estudios realizados en otros países sugieren que las abuelas son un foco importante de presión sobre las madres cuando consideran que sus nietos están excesivamente delgados (Bruss *et al.*, 2003).

TABLA 6.3

**Obesidad de los niños/as según composición del hogar**

En porcentajes. Niños/as de 5 a 10 años

| COMPOSICIÓN DEL HOGAR                 | PORCENTAJE | RAZÓN DE PROBABILIDADES <sup>(a)</sup> | RAZÓN DE PROBABILIDADES AJUSTADA <sup>(a)</sup> |
|---------------------------------------|------------|----------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <b>Estructura del hogar</b>           |            |                                        |                                                 |
| Biparental                            | 16         | 1                                      | 1                                               |
| Monoparental                          | 22         | 1,44                                   | 1,34                                            |
| <b>Hermanos/as</b>                    |            |                                        |                                                 |
| No residen en el hogar <sup>(a)</sup> | 17         | 1                                      | 1                                               |
| Residen en el hogar                   | 16         | 0,92                                   | 0,91                                            |
| <b>Abuelos/as</b>                     |            |                                        |                                                 |
| No residen en el hogar                | 16         | 1                                      | 1                                               |
| Residen en el hogar                   | 26         | 1,86*                                  | 1,73†                                           |

† Nivel de significación del 10%

\* Nivel de significación del 5%

\*\* Nivel de significación del 1%

\*\*\* Nivel de significación del 1%

Nota: a) La categoría «No residen» agrupa los casos en que el niño/a no tiene hermanos y los casos en que, teniéndolos, éstos no residen en el mismo hogar.

b) Probabilidad de que el niño/a sea obeso.

c) Probabilidad de que el niño/a sea obeso, en igualdad de condiciones socioeconómicas.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.**(c) Estilos parentales**

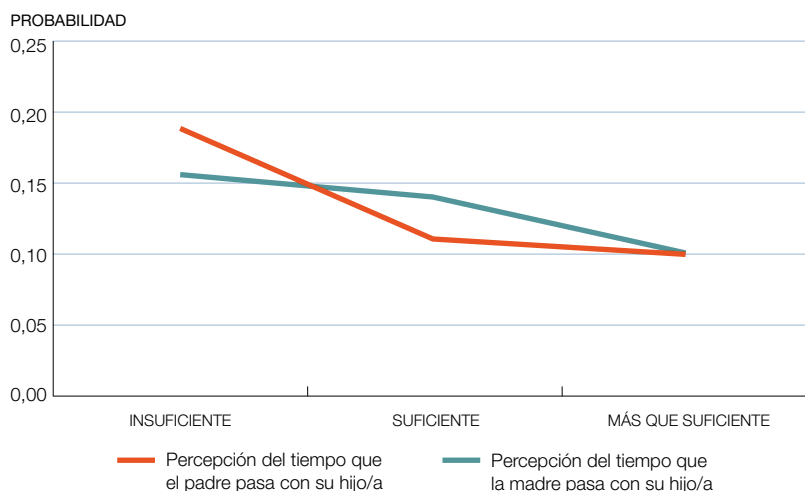
Las rutinas diarias y los hábitos sedentarios tienen una influencia considerable en el riesgo de sufrir sobrepeso. El tiempo que los niños pasan ante una pantalla (del televisor, ordenador o videoconsola) y la obesidad infantil han aumentado en paralelo en los últimos años. A pesar de ello, las investigaciones no arrojan resultados inequívocos respecto a la relación entre obesidad y el tiempo que los niños pasan viendo la televisión o jugando a videojuegos. Aparentemente, la relación se intensifica a partir de los 10 años (Marshall *et al.*, 2004; Rey-Lopez, 2008). En esta línea, nuestros análisis no evidencian la existencia de una relación entre las actividades que los niños realizan en casa –esto es, la frecuencia con que ven la televisión, juegan con videojuegos, practican deporte o comen con sus padres– y los riesgos de obesidad entre niños de 5 a 10 años. Sí observamos que la valoración de los padres sobre el tiempo que comparten con sus hijos –con independencia de la actividad a que se dedique dicho tiempo– influye en el riesgo de obesidad. En el gráfico 6.2 se

muestra que la probabilidad de padecer obesidad es más alta si los niños tienen progenitores que manifiestan que el tiempo que comparten con sus hijos es insuficiente. La dedicación del padre es aparentemente más crucial que la de la madre, especialmente cuando ésta es insuficiente.

GRÁFICO 6.2

### Probabilidad de que el niño/a sea obeso según la percepción del tiempo que los padres pasan con él/ella

Niños/as de 5 a 10 años



Nota: Se recoge la respuesta que dan las madres sobre la percepción que tienen del tiempo que el padre pasa con el niño/a. La probabilidad se calcula a partir de un modelo de regresión logística donde la variable dependiente tiene dos valores: 1) el niño/a es obeso; 0) no lo es. En el modelo se han introducido las siguientes variables: edad del menor, sexo del menor, origen de los padres, nivel de estudios de la madre, jornada laboral de la madre, percepción del tiempo que el padre pasa con su hijo y percepción del tiempo que la madre pasa con su hijo/a. Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

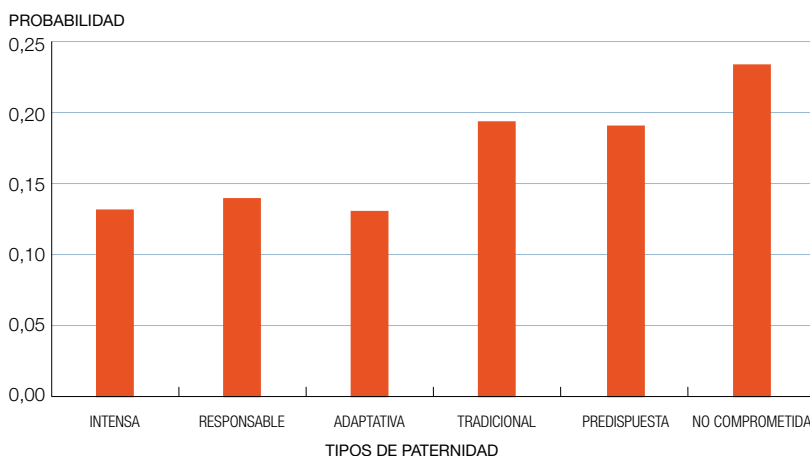
A día de hoy quedan aún muchas cuestiones por explicar sobre la manera en que la familia influye sobre el peso de sus miembros más jóvenes. De hecho, parece ser que el empeño de los progenitores en promover una alimentación sana puede terminar resultando contraproducente. Por ejemplo, Galloway (2006) ha constatado que la presión parental para que los niños consuman alimentos saludables suele tener escaso éxito. Otros estudios indican incluso que los niños a los que se prohíbe o restringe el consumo de alimentos perju-

diciales para su salud tienden a consumirlos en mayores cantidades y a ganar peso (Clark *et al.*, 2007). En el otro extremo, una permisividad excesiva o la falta de supervisión de los hábitos alimenticios de los niños puede conducir a situaciones de obesidad persistente y/o carencias nutricionales (Brann y Skinner, 2005). Nuestra investigación avala estas ideas. El riesgo de sufrir obesidad entre los 5 y 10 años en España está relacionado con los patrones de control y permisividad de los padres. En este sentido, la implicación del padre puede resultar crucial. Utilizando los datos de nuestra encuesta, se evidencia que los hogares donde los padres participan intensamente en el cuidado de sus hijos presentan probabilidades de obesidad más bajas. En cambio, los niños cuyos padres desarrollan estilos de paternidad «tradicional», «predispuesta» o «no comprometida», donde solo la madre o ninguno de los dos progenitores están implicados en la vida del niño, presentan riesgos de obesidad significativamente más elevados, en igualdad de factores socioeconómicos.<sup>(4)</sup>

GRÁFICO 6.3

### Probabilidad de que el niño/a sea obeso según tipos de paternidad

Niños/as de 5 a 10 años



Nota: La probabilidad se calcula a partir de un modelo de regresión logística donde la variable dependiente tiene dos valores: 1) el niño/a es obeso; 0) no lo es. En el modelo se han introducido simultáneamente las siguientes variables: edad del menor, sexo del menor, origen de los padres, nivel de estudios de la madre, jornada laboral de la madre y estilos de paternidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

(4) Estos tipos de paternidad se han definido en el capítulo 4. Véase página 97.

#### (d) Relaciones en el grupo de iguales

Es posible que las consecuencias sociales y psicológicas de la obesidad en la infancia sean tan nocivas como sus efectos sobre la salud física. Los niños obesos son objeto de burla, discriminación, maltrato y exclusión, incluso con mayor frecuencia que los niños con otros atributos estigmatizados (Storch, 2007; Sweeting, 2005). Con frecuencia los niños muestran actitudes negativas hacia compañeros con problemas de sobrepeso u obesidad, incluso cuando ellos mismos tienen problemas de peso (Cramer, 1998). A medida que se acercan a la adolescencia, la influencia de los padres en la percepción del cuerpo se debilita, y en cambio se refuerza la importancia de las opiniones en el grupo de iguales. En la adolescencia, el peso se convierte en una de las principales varas de medir la valía de uno mismo.

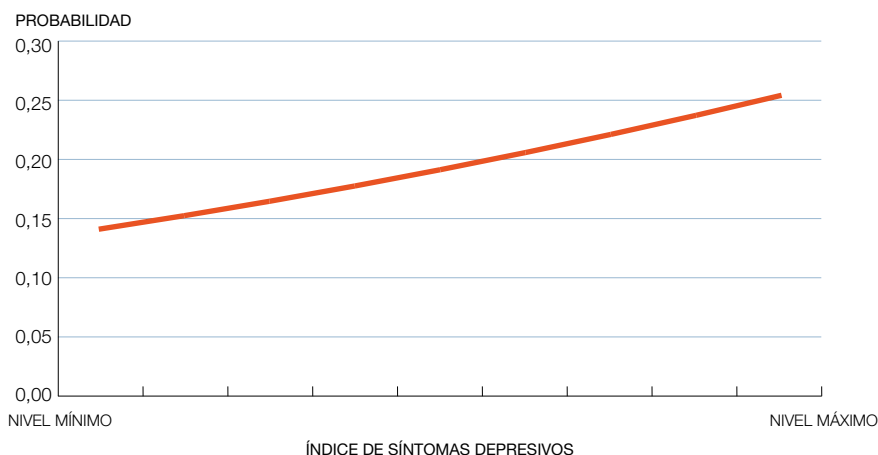
La obesidad en la infancia puede desencadenar una acumulación de situaciones adversas. Los niños obesos tienen más probabilidades de padecer problemas psicológicos, como depresión y baja autoestima, así como de manifestar disconformidad con el propio cuerpo (Strauss, 2000; Storch *et al.*, 2007; Haines y Neumark-Sztainer, 2006). Además, tienden a ser más retraídos, a considerarse a sí mismos malos estudiantes, a tener menos expectativas educativas y a sufrir un mayor número de intentos de suicidio (Falkner *et al.*, 2001). En trabajos anteriores, realizados en Estados Unidos, hemos estudiado la dirección de la causalidad con muestras longitudinales (Argeseanu y Jackson, 2010). Con una muestra de menores norteamericanos hemos constatado que tanto niños como niñas que presentan problemas de depresión diagnosticada sufren un riesgo más elevado de convertirse en niños obesos tres años después del diagnóstico. Sin embargo, los niños que en el momento inicial tenían problemas de obesidad no presentaban una probabilidad mayor de desarrollar síntomas de depresión en el mismo periodo de tiempo que los menores no obesos (Papadopoulos *et al.*, 2010). Estos resultados sugieren que la baja competencia socioemocional y la depresión estarían en el origen de la obesidad y no a la inversa. Los resultados obtenidos con la *Encuesta de Relaciones Inter e Intrageneracionales* no permiten reconstruir la dirección de la causalidad, puesto que no tienen una naturaleza longitudinal. Los síntomas de malestar emocional y el peso han sido registrados en un único momento en el tiempo. Pero permiten constatar la misma asociación evidenciada en el trabajo que desarrollamos en Estados Unidos. Los niños descritos por sus padres como

tímidos, tristes y con tendencia a asustarse presentan probabilidades más elevadas de ser obesos (véase gráfico 6.4).

GRÁFICO 6.4

### Probabilidad de que el niño/a sea obeso según nivel de síntomas depresivos

Niños/as de 5 a 10 años



Nota: La probabilidad se calcula a partir de un modelo de regresión logística donde la variable dependiente tiene dos valores: 1) el niño/a es obeso; 0) no lo es. En el modelo se han introducido simultáneamente las siguientes variables: edad del menor, sexo del menor, origen de los padres, nivel de estudios de la madre, jornada laboral de la madre y nivel de síntomas depresivos. El índice de síntomas depresivos es el resultado de sumar las respuestas de padres que manifiestan estar muy de acuerdo, bastante de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones acerca de su hijo/a: «a veces está triste», «a veces se asusta de las cosas o las personas», «se muestra enfadado con los demás». El índice tiene valores de 0 (está en desacuerdo con estas afirmaciones) a 8 (está muy de acuerdo con estas afirmaciones).

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

En resumen, el análisis realizado avala la idea de que la obesidad es producto de factores genéticos y desigualdades socioeconómicas, pero también de otros procesos psicosociales que tienen lugar en los contextos en que se mueve el menor. Influyen sobre ella dinámicas de interacción social entre padres e hijos, y entre estos últimos y su grupo de iguales. Es importante destacar que nuestro análisis no encuentra evidencia de que el trabajo remunerado de la madre afecte negativamente al riesgo de obesidad (en igualdad de otros factores), pero sí constata que el grado de implicación de los progenitores en la vida de sus hijos correlaciona con dicho riesgo. En este sentido hay que subrayar el

papel que puede jugar un nuevo ejercicio de paternidad corresponsable en la prevención de la obesidad. Tampoco hallamos evidencia de que los niños que han sido alumnos de centros preescolares en el período 0-3 años, o que siguen actualmente programas extraescolares, presenten riesgos de obesidad significativamente distintos de los que no utilizan estos servicios.

## 6.2. Educar a niños social y emocionalmente competentes

Con la mejora del estado de salud de la infancia, descrita al principio de este capítulo, la atención social al bienestar de los niños se extiende más allá de la salud física e incorpora otros aspectos que definen su bienestar, como son la estabilidad emocional y los problemas de conducta. La felicidad y la capacidad para socializar con otros niños son dos dimensiones que contribuyen a garantizar el bienestar en la infancia y por ello constituyen aspectos que preocupan no solo a los padres, sino también a profesionales de la salud e investigadores. Diversos autores consideran que en las interacciones con otras personas en la infancia se generan oportunidades para desarrollar habilidades como el *razonamiento social* (Piaget, 1932; Rubin *et al.*, 2009). Es decir, en los contextos de socialización con el grupo de iguales, los niños tienen oportunidades para cuestionar sus ideas, negociar y discutir diversos puntos de vista, y decidir con qué argumentos se quedan y cuáles rechazan. Esas experiencias de interacción entre iguales resultan positivas para el desarrollo de comportamientos adaptativos, incluyendo, entre otros, la habilidad para empatizar con los pensamientos y emociones de otras personas. Poseer competencias sociales y emocionales adecuadas nos capacita para manejar situaciones difíciles que en otras condiciones llevarían a peleas, enfados o respuestas ofensivas (Steiner, 1998). En esta línea, en España, algunos autores han puesto de relieve la importancia de incluir la educación socioemocional en el diseño de los currículos educativos para minimizar problemas de indisciplina, violencia, conductas de riesgo o prevenir su concurrencia (Darder, 2001; Izquierdo, 2000).

La investigación más reciente demuestra además que el bienestar psicosocial no solo es importante para garantizar una infancia saludable, sino que puede tener consecuencias a largo plazo. Los niños afectados por problemas emocionales o de conducta tienen un riesgo más alto de desarrollar problemas psicológicos y sociales durante la vida adulta en relación con la salud mental,



las relaciones sexuales, la educación o el empleo, y son más proclives a incurrir en actividades delictivas o al consumo de sustancias adictivas (Fergusson *et al.*, 2005). En este sentido, la OCDE ha reconocido recientemente la necesidad de extender la atención que dedica a las competencias de naturaleza «cognitiva» (en estudios como el PISA) a otro tipo de habilidades que favorecen el desarrollo equilibrado de la personalidad y promueven los procesos de aprendizaje, como la asertividad, la automotivación o la capacidad de manejarse en diversos niveles de las relaciones sociales.

Entre los niños es habitual encontrar actitudes y conductas que persiguen restringir la participación de compañeros en juegos o actividades, sin que ello conduzca necesariamente a situaciones problemáticas. Sin embargo, cuando esas conductas se convierten en norma, los niños pueden estar experimentando situaciones que requieren intervención. Para los niños es importante adquirir estrategias que les permitan superar la oposición o el enfrentamiento con otros niños. Aproximarse a un grupo, observar qué hacen o de qué hablan, y encontrar un modo de incorporarse al grupo de forma apropiada son cualidades que se aprenden y desarrollan a lo largo de la infancia y se perfeccionan a medida que uno se hace adulto.

Algunos niños sufren repetidamente el rechazo de los demás para participar en ciertos juegos o actividades. A estos niños se les suele etiquetar como niños «excluidos». El rechazo continuo puede conducir a conductas agresivas o bien al retraimiento social. En cambio, otros niños (que no sufren exclusión) tienen dificultades para tomar parte activa en la interacción social. Son los llamados niños «ignorados» (Corsaro, 1997). Los niños excluidos e ignorados parten habitualmente de situaciones de desventaja para entablar relaciones de amistad y desarrollar competencias sociales, lo que puede tener consecuencias negativas que se arrastren hasta la vida adulta (Parker, 1997).

Diversos estudios han acreditado la importancia de las competencias socioemocionales en la infancia. Por ejemplo, Gilliam (2005) pone de manifiesto que los niños que presentan gran cantidad de problemas socioemocionales en la educación primaria tienen un riesgo tres veces más alto de ser expulsados de la escuela que aquellos que no presentan esos problemas. Las desventajas iniciales pueden tener un recorrido bastante largo. Los niños que en la etapa preescolar han sido acosados por sus compañeros tienen una probabilidad mayor de incurrir en conductas de riesgo durante la adolescencia y la vida adulta

(Gagnon *et al.*, 1995). Mahoney *et al.* (2003) han evidenciado que la competencia social durante la preadolescencia está asociada a mayores expectativas educativas en la adolescencia y mayor logro educativo a la edad de 20 años. Las competencias sociales y emocionales, que se materializan en habilidades para interactuar positivamente con otras personas, mejoran su empleabilidad. En los procesos de selección de personal es cada vez más común la evaluación de este tipo de cualidades en los candidatos con el objeto de favorecer dinámicas de mutuo entendimiento entre los miembros de los equipos de trabajo y así contribuir a generar un buen ambiente laboral.

Para el análisis de los problemas emocionales y de conducta en la infancia que desarrollamos en el presente epígrafe, hemos usado una versión adaptada del denominado Inventario de Conductas Infantiles –*Child Behavior Checklist*–, de Achenbach (1992). En la *Encuesta de Relaciones Inter e Intra generacionales* en la infancia se pregunta a los padres en qué medida están de acuerdo con las siguientes afirmaciones respecto a sus hijos e hijas: le gusta pasar tiempo con otras personas; se mete en conflictos o peleas; le gusta molestar a otros; le gusta reír; a veces está triste; a veces se siente solo/a; normalmente está de buen humor; pierde los papeles fácilmente; no puede parar quieto/a; es tímido/a; le gusta probar cosas nuevas; a veces se asusta de las cosas o la gente, y se muestra enfadado/a con los demás con frecuencia. Para cada una de estas conductas, los padres tienen tres opciones de respuesta: «muy de acuerdo», «bastante de acuerdo» o «en desacuerdo». En la literatura especializada, conductas y actitudes similares a las enumeradas se recogen bajo el concepto de *competencia socioemocional* (Rubin *et al.*, 2009). A partir de las respuestas de los progenitores hemos construido una escala en la que los valores más altos indican una mayor tendencia a manifestar conductas sociales y emocionales positivas. Aunque sería igualmente interesante analizar las distintas actitudes y conductas por separado, ello trasciende las posibilidades de este estudio. Por cuestiones de espacio y para facilitar la interpretación, hemos optado por unificarlas y analizarlas mediante un índice. Este índice ha permitido clasificar a los niños en tres grupos, en función de las puntuaciones obtenidas a partir de las respuestas a las trece preguntas formuladas. Los niños incluidos en el grupo de «baja competencia socioemocional» son los que reciben puntuaciones inferiores a una desviación estándar por debajo de la media, lo que incluye al 30% de los menores, es decir, a los niños cuyos

padres responden que están muy de acuerdo al menos con nueve de las proposiciones que enuncian comportamientos y actitudes problemáticas. Otro 40% de los menores se encuentra en el grupo de «competencia socioemocional media», formado por aquellos que contestan que sus hijos muestran conductas negativas entre cinco y ocho veces. Finalmente, el 30% están en el grupo de «competencia socioemocional alta», esto es, niños cuyos padres responden que están en desacuerdo respecto a que sus hijos a veces se muestren tristes, enfadados con los demás, o sean tímidos, y están de acuerdo con que los niños muestran comportamientos positivos, como reír o estar normalmente de buen humor en al menos nueve de las trece conductas analizadas.

A continuación, siguiendo el esquema de secciones anteriores, analizamos problemas en la competencia socioemocional de los niños en relación a características de la familia y su entorno social. En las tablas de este epígrafe, incluimos los porcentajes en las dos primeras columnas, y la razón de probabilidades (*odds ratio*) en las dos siguientes. La primera de estas razones de probabilidades calibra la asociación directa que se establece entre el índice de competencia socioemocional y la característica que estamos analizando. Finalmente, en la última columna presentamos la razón de probabilidades *ajustada* por las condiciones socioeconómicas de la familia (es decir, en igualdad de condiciones de nivel educativo de los padres, situación laboral, sexo y edad del menor y origen de los padres. De este modo conocemos cuál es el efecto de determinadas características de la familia sobre la competencia socioemocional manteniendo constantes otras variables que podrían influir sobre los niveles de competencia.

### **(a) Características socioeconómicas y estructura del hogar**

Algunos trabajos sobre estas cuestiones han sugerido que existe una relación directa entre las condiciones socioeconómicas de la familia y los niveles de desarrollo socioemocional de los niños: en las familias con mayores recursos económicos y educativos, los niños cuentan con más habilidades sociales (Mahoney, 2003). Se ha argumentado que las familias con mayores recursos económicos y educativos son más proclives a animar a los niños a argumentar y defender sus posturas, y en ellas los niños suelen estar más acostumbrados a interaccionar con personas con las que no mantienen relaciones de parentesco que en las de clases sociales más desfavorecidas (Lareau, 2002). Quizás los

progenitores en familias con mayores recursos educativos estén mejor preparados para entender los cambios emocionales que experimentan sus hijos y poner remedio a situaciones problemáticas. También es posible que esta asociación entre clase social y competencia socioemocional haya que atribuirla al hecho de que los niños que viven en hogares en situación más precaria están expuestos a una gama más amplia de riesgos sociales y factores desestabilizadores, que pueden afectar al desarrollo de sus competencias, como son la ruptura familiar (tras un divorcio o separación), el desempleo y la precariedad económica (McLeod y Shanahan, 1996).

Nuestros datos refrendan esta idea. En la tabla 6.4 observamos que la razón de probabilidades no ajustadas de que un niño tenga un nivel de competencia socioemocional bajo es menor en los hogares con nivel económico elevado que en los que viven en situaciones más precarias, aunque el resultado no es suficientemente robusto después de controlar por otros factores socioeconómicos. El mejor predictor de la competencia socioemocional es el nivel educativo de los padres. Según los resultados de nuestros análisis, en igualdad de condiciones laborales y económicas, el riesgo de tener una competencia socioemocional baja es menor en hogares con mayores recursos educativos; esto es, los padres con mayor nivel educativo tienden a educar a unos niños más sociables, menos propensos a presentar problemas de conducta (como meterse en peleas) o de actitud (tristeza, timidez). Los recursos económicos o la situación laboral de los padres dejan de tener importancia en igualdad de condiciones educativas. Es interesante remarcar que la situación laboral de los padres no parece afectar significativamente al nivel de competencia socioemocional. Concretamente, llama la atención que los hijos de madres que trabajan a tiempo completo presentan menos riesgos que los de madres sin empleo, aunque el efecto no es significativo después de controlar otros factores socioeconómicos.

TABLA 6.4

## Nivel de competencia socioemocional de los niños/as según características socioeconómicas del hogar

En porcentajes. Niños/as de 5 a 10 años

| CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS    | COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL BAJA | COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL MEDIA | COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL ALTA | RAZÓN DE PROBABILIDADES | RAZÓN DE PROBABILIDADES AJUSTADA <sup>(a)</sup> |
|------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|-------------------------|-------------------------------------------------|
| <b>Ingresos del hogar</b>          |                                 |                                  |                                 |                         |                                                 |
| Menos de 1.200 €                   | 38                              | 34                               | 28                              | 1                       | 1                                               |
| de 1.201 a 2.000 €                 | 31                              | 45                               | 24                              | 0,73†                   | 0,81                                            |
| de 2.001 a 3000 €                  | 30                              | 41                               | 30                              | 0,69†                   | 0,84                                            |
| de 3.001 a 5.000 €                 | 21                              | 42                               | 37                              | 0,44***                 | 0,66                                            |
| Más de 5.000 €                     | 9,7                             | 45                               | 45                              | 0,17*                   | 0,31†                                           |
| <b>Origen</b>                      |                                 |                                  |                                 |                         |                                                 |
| Autóctono                          | 28                              | 42                               | 30                              | 1                       | 1                                               |
| Inmigrante                         | 38                              | 38                               | 24                              | 1,60**                  | 1,67**                                          |
| <b>Características de la madre</b> |                                 |                                  |                                 |                         |                                                 |
| Situación laboral                  |                                 |                                  |                                 |                         |                                                 |
| No trabaja                         | 32                              | 40                               | 28                              | 1                       | 1                                               |
| Trabaja a tiempo parcial           | 31                              | 40                               | 29                              | 0,97                    | 1,11                                            |
| Trabaja a tiempo completo          | 25                              | 44                               | 31                              | 0,72*                   | 0,88                                            |
| Nivel de estudios                  |                                 |                                  |                                 |                         |                                                 |
| Primarios                          | 36                              | 41                               | 23                              | 1                       | 1                                               |
| Secundarios                        | 31                              | 40                               | 29                              | 0,78†                   | 0,83                                            |
| Universitarios                     | 21                              | 44                               | 35                              | 0,46***                 | 0,60*                                           |
| <b>Características del padre</b>   |                                 |                                  |                                 |                         |                                                 |
| Situación laboral                  |                                 |                                  |                                 |                         |                                                 |
| No trabaja                         | 34                              | 39                               | 26                              | 1                       | 1                                               |
| Trabaja a tiempo parcial           | 34                              | 44                               | 22                              | 0,98                    | 0,97                                            |
| Trabaja a tiempo completo          | 27                              | 42                               | 31                              | 0,72*                   | 0,85                                            |
| Nivel de estudios                  |                                 |                                  |                                 |                         |                                                 |
| Primarios                          | 33                              | 41                               | 27                              | 1                       | 1                                               |
| Secundarios                        | 31                              | 42                               | 27                              | 0,86                    | 0,98                                            |
| Universitarios                     | 20                              | 42                               | 38                              | 0,49***                 | 0,69†                                           |

† Nivel de significación del 10%

\* Nivel de significación del 5%

\*\* Nivel de significación del 1%

\*\*\* Nivel de significación del 1‰

Nota: a) Probabilidad de que el niño/a tenga una competencia socioemocional baja, respecto a la probabilidad de tenerla media o alta, en igualdad de condiciones socioeconómicas.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

Los niños de origen inmigrante se enfrentan también con dificultades adicionales en lo que respecta a la competencia socioemocional. En los hogares donde residen personas de origen extranjero el porcentaje de niños con baja competencia socioemocional es mayor que en las familias españolas (38% y 28% respectivamente). Las situaciones de adversidad económica que se viven en estos hogares pueden explicar en parte esta brecha (Marí-Klose *et al.*, 2008a). Es necesario señalar, sin embargo, que la desventaja de los niños de origen inmigrante se mantiene incluso cuando se los compara con niños que provienen de hogares con similares condiciones socioeconómicas. Este resultado es coherente con la evidencia recogida en otros países que reciben flujos importantes de inmigrantes. Es probablemente sintomático del gran esfuerzo de adaptación que requiere acostumbrarse a nuevas normas sociales, y con frecuencia, a una lengua desconocida. Algunos niños de origen extranjero pueden haber vivido el proceso migratorio en primera persona, lo cual, incluso cuando sucede a edades tempranas, suele tener un efecto desestabilizador. Junto a las dificultades que entraña la integración cuando existen diferencias culturales, cambiar de país acarrea, entre otras cosas, cambios en las rutinas, separarse de los amigos y familiares y, en ocasiones, enfrentarse a la burla, la hostilidad o exclusión por parte de otros niños. Existe abundante investigación sobre niños y adolescentes inmigrantes en Estados Unidos y en otros países con una historia migratoria más larga que España que han descrito estos efectos desestabilizadores en lo que se llama la generación 1.5 –niños de origen inmigrante que llegan a otro país durante la infancia (Suárez-Orozco *et al.*, 2008; Kasinitz *et al.*, 2008).

La tabla 6.5 muestra la relación entre competencia socioemocional y factores relacionados con la estructura del hogar. Un 35% de los niños que viven en hogares monoparentales entran en la categoría de competencia socioemocional baja, frente al 29% de niños en hogares biparentales. Pero las diferencias no son significativas desde el punto de vista estadístico (probablemente a causa de la baja representación de hogares monoparentales en la muestra). Tampoco son significativas las diferencias que se observan entre hogares donde el niño tiene hermanos y hogares donde no los tiene, y entre hogares donde convive con abuelos y hogares donde esto no sucede.

TABLA 6.5

### Nivel de competencia socioemocional de los niños/as según composición del hogar

En porcentajes. Niños/as de 5 a 10 años

| COMPOSICIÓN DEL HOGAR                 | COMPETENCIA SOCIO-EMOCIONAL BAJA | COMPETENCIA SOCIO-EMOCIONAL MEDIA | COMPETENCIA SOCIO-EMOCIONAL ALTA | RAZÓN DE PROBABILIDADES <sup>(a)</sup> | RAZÓN DE PROBABILIDADES AJUSTADA <sup>(a)</sup> |
|---------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <b>Estructura del hogar</b>           |                                  |                                   |                                  |                                        |                                                 |
| Biparental                            | 29                               | 42                                | 30                               | 1                                      | 1                                               |
| Monoparental                          | 35                               | 41                                | 24                               | 1,34                                   | 1,19                                            |
| <b>Hermanos/as</b>                    |                                  |                                   |                                  |                                        |                                                 |
| No residen en el hogar <sup>(a)</sup> | 29                               | 45                                | 26                               | 1                                      | 1                                               |
| Residen en el hogar                   | 29                               | 40                                | 31                               | 0,98                                   | 1,02                                            |
| <b>Abuelos/as</b>                     |                                  |                                   |                                  |                                        |                                                 |
| No residen en el hogar                | 29                               | 42                                | 30                               | 1                                      | 1                                               |
| Residen en el hogar                   | 34                               | 39                                | 27                               | 1,29                                   | 1,16                                            |

† Nivel de significación del 10%

\* Nivel de significación del 5%

\*\* Nivel de significación del 1%

\*\*\* Nivel de significación del 1%

Nota: a) La categoría «No residen» agrupa los casos en que el niño/a no tiene hermanos y los casos en que, teniéndolos, éstos no residen en el mismo hogar.

b) Probabilidad de que el niño/a tenga una competencia socioemocional baja, respecto a la probabilidad de tenerla media o alta.

c) Probabilidad de que el niño/a tenga una competencia socioemocional baja, respecto a la probabilidad de tenerla media o alta, en igualdad de condiciones socioeconómicas.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

### (b) Estilos parentales y relaciones interpersonales en el hogar

Tan importantes o más que las condiciones socioeconómicas en el hogar son las interacciones interpersonales que se producen. La atmósfera familiar en que crece el niño viene determinada en buena medida por las relaciones interpersonales entre padres e hijos (configuradas por diferentes formas de ejercer la paternidad y la maternidad) y las relaciones interpersonales entre los propios progenitores. En este sentido, las situaciones de tensión pueden afectar negativamente al desarrollo emocional del menor (Anthony *et al.*, 2005; Deater-Deckard, 1998).

Empezaremos el análisis examinando la influencia de las distintas formas de ser padre en el nivel de competencia socioemocional. En la tabla 6.6 puede observarse que los niños que viven en hogares donde los padres están menos

involucrados en la vida del hijo (donde se ejerce una paternidad «adaptativa», «tradicional» y «no comprometida», donde padres y madres están poco involucrados en la vida de su hijo) el nivel de competencia emocional de los niños tiende a ser más bajo que en los hogares donde los padres ejercen una paternidad intensa o responsable. El efecto no es muy robusto tras controlar por factores socioeconómicos, pero se mantiene en la dirección prevista.

TABLA 6.6

### Nivel de competencia socioemocional de los niños/as según estilos parentales

En porcentajes. Niños/as de 5 a 10 años

| TIPOS DE PATERNIDAD | COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL BAJA | COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL MEDIA | COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL ALTA | RAZÓN DE PROBABILIDADES | RAZÓN DE PROBABILIDADES AJUSTADA <sup>(a)</sup> |
|---------------------|---------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|-------------------------|-------------------------------------------------|
| Intensa             | 23                              | 44                               | 33                              | 1                       | 1                                               |
| Responsable         | 27                              | 40                               | 32                              | 1,28                    | 1,24                                            |
| Adaptativa          | 34                              | 37                               | 29                              | 1,79*                   | 1,68†                                           |
| Tradicional         | 36                              | 42                               | 22                              | 1,88*                   | 1,64†                                           |
| Predispuesta        | 22                              | 48                               | 30                              | 0,97                    | 0,91                                            |
| No comprometida     | 39                              | 41                               | 20                              | 2,13*                   | 1,84                                            |

† Nivel de significación del 10%

\* Nivel de significación del 5%

\*\* Nivel de significación del 1%

\*\*\* Nivel de significación del 1%

Nota: a) Probabilidad de que el niño/a tenga una competencia socioemocional baja respecto a la probabilidad de tenerla media o alta, en igualdad de condiciones socioeconómicas.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

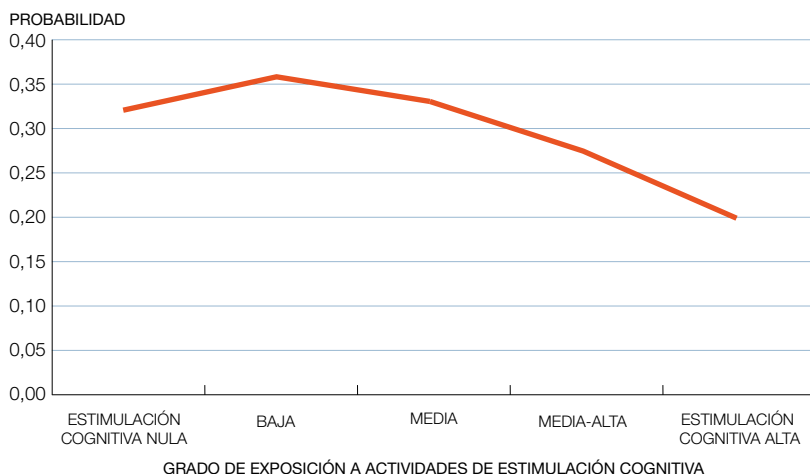
Un aspecto muy interesante es que los beneficios de las «actividades de estimulación cognitiva», descritas en el capítulo 3, no son de naturaleza exclusivamente cognitiva, sino también social y afectiva. Como vemos en el gráfico 6.5. los padres que realizan actividades de estimulación cognitiva con sus hijos (leyéndoles cuentos y haciendo manualidades con ellos) tienen hijos menos vulnerables desde el punto de vista socioemocional. La relación entre estimulación cognitiva y capacidad socioemocional se mantiene significativa también en igualdad de condiciones socioeconómicas del hogar.



GRÁFICO 6.5

### Probabilidad de que el niño/a tenga un nivel de competencia socioemocional bajo según el grado de exposición a actividades de estimulación cognitiva

Niños/as de 5 a 10 años



Nota: La probabilidad se calcula a partir de un modelo de regresión logística donde la variable dependiente tiene dos valores: 1) El niño/a tiene competencia socioemocional baja; 0) no tiene competencia socioemocional baja. Véase definición detallada en páginas 158-159. En el modelo se han introducido simultáneamente las siguientes variables: edad del menor, sexo del menor, origen de los padres, nivel de estudios de la madre, jornada laboral de la madre y grado de exposición a actividades de estimulación cognitiva.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

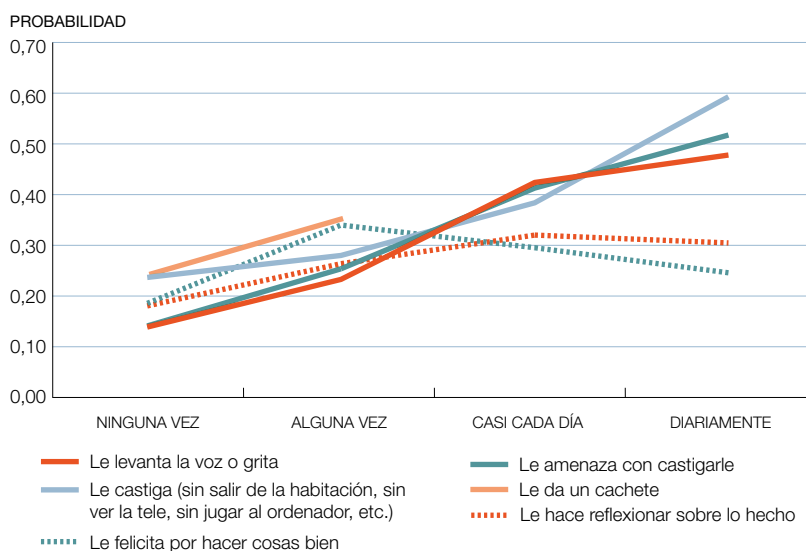
Hay dos elementos relacionados con la interacción entre padres e hijos que han demostrado ser claves para explicar la baja competencia socioemocional de los niños: el recurso a sanciones (como es amenazar con castigarlos, darles un tiempo para que reflexionen sobre lo que han hecho, castigarlos mediante distintas formas de privación, gritarles o darles un cachete) y el nivel de estrés al que se ven sometidos los padres. Tal y como se puede apreciar en los gráficos siguientes, el empleo de acciones sancionadoras se asocia claramente con el riesgo de presentar baja competencia socioemocional. El uso de refuerzos positivos (felicitar al niño por cosas que ha hecho bien) no mantiene ninguna relación con la probabilidad de tener una competencia socioemocional baja (aunque, significativamente, sí existe una correlación positiva con la probabilidad de tener competencia socioemocional alta). En cambio, la relación entre

frecuencia de las acciones sancionadoras y bajas capacidades socioemocionales se mantiene para diversos métodos disciplinarios. Evidentemente, hay que interpretar los datos con cautela, porque no podemos desentrañar la dirección de la causalidad. Podemos apelar aquí a otras investigaciones sobre estas cuestiones. Estudios realizados en otros países con muestras longitudinales avalan la idea de que el abuso de este tipo de métodos disciplinarios está en el origen de problemas emocionales y de conducta, y restan importancia a la hipótesis alternativa (Gershoff, 2002; Grogan-Kaylor, 2005).

GRÁFICO 6.6

### Probabilidad de que el niño/a tenga un nivel de competencia socioemocional bajo según frecuencia de aplicación de refuerzos y castigos

Niños/as de 5 a 10 años



Nota: La probabilidad se calcula a partir de un modelo de regresión logística donde la variable dependiente tiene dos valores: 1) El niño/a tiene competencia socio-emocional baja; 0) no tiene competencia socio-emocional baja. Véase definición detallada en páginas 158 y 159. En el modelo se han introducido simultáneamente las siguientes variables: edad del menor, sexo del menor, origen de los padres, nivel de estudios de la madre, jornada laboral de la madre y frecuencia de aplicación de refuerzos negativos y positivos. No existen datos suficientes para estimar la probabilidad de que el niño tenga un nivel de competencia socioemocional bajo cuando sus progenitores le dan un cachete a diario o casi a diario.

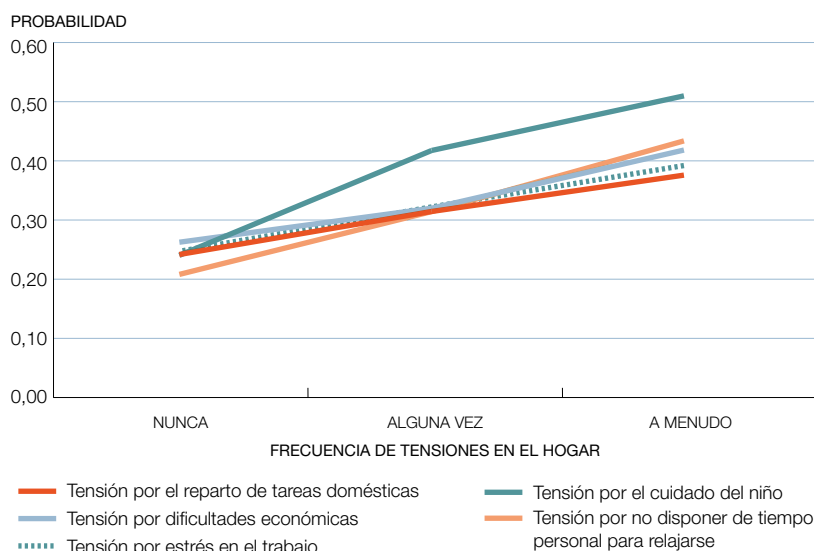
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

Las interacciones entre padres e hijos se inscriben en un tejido de relaciones amplio, en el que pueden darse situaciones de tensión, provocada por distintas circunstancias sociales y ambientales. El gráfico 6.7 describe la relación entre la frecuencia con que se producen tales situaciones (en sus diversas modalidades) y la competencia socioemocional del niño. Los datos muestran que, independientemente de cuáles sean las condiciones socioeconómicas del niño y la familia, dichas tensiones afectan al desarrollo de esas competencias. En hogares donde se producen a menudo situaciones de tensión, la probabilidad de que el niño presente bajos niveles de competencia socioemocional es más elevada.

GRÁFICO 6.7

**Probabilidad de que el niño/a tenga un nivel de competencia socioemocional bajo según la frecuencia con que se producen tensiones de distinta índole en el hogar**

Niños/as de 5 a 10 años



**Nota:** La probabilidad se calcula a partir de un modelo de regresión logística donde la variable dependiente tiene dos valores: 1) El niño/a tiene competencia socio-emocional baja; 0) no tiene competencia socio-emocional baja. Véase definición detallada en páginas 158 y 159. En el modelo se han introducido simultáneamente las siguientes variables: edad del menor, sexo del menor, origen de los padres, nivel de estudios de la madre, jornada laboral de la madre y frecuencia con que se producen tensiones de distinta índole en el hogar.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

### 6.3. El origen de la desafección escolar

El tercer y último aspecto relacionado con el bienestar infantil que analizaremos es el interés por los estudios y la escuela, y su reverso, los procesos de desafección escolar y dificultades para seguir los estudios. El interés por los estudios e implicación en la escuela (*engagement*) ha sido definido como la constelación de actitudes y conductas interrelacionadas que promueven el aprendizaje en un entorno académico (Marks, 2000; Newmann *et al.*, 1992). El compromiso escolar requiere concentración, dedicación y esfuerzo. Por el contrario, la desafección escolar entraña déficits de atención, poco interés y escasa inversión. Los problemas de desafección escolar limitan la capacidad de aprender y el rendimiento educativo.

El compromiso escolar desde edades tempranas es un aspecto central para propiciar el éxito académico, ya que fomenta la consecución de los objetivos escolares y previene el abandono prematuro (Newmann *et al.*, 1992; Rumberger, 1987). Los estudiantes tienden a obtener mejores notas cuando muestran interés por las tareas escolares (Csikszentmihalyi y Schneider, 2000). Los alumnos que muestran niveles elevados de compromiso con la escuela tienden a aprender más, a mostrarse más satisfechos de su paso por las instituciones escolares y a seguir estudiando tras finalizar la etapa obligatoria (Marks, 2000). La desafección, por el contrario, ha sido vinculada con retrasos en los aprendizajes y dificultades para seguir los ritmos académicos previstos, lo que a su vez puede desencadenar una espiral que culmina en el abandono escolar prematuro (Finn, 1989; Marks, 2000; para el caso español, véase Fernández Enguita *et al.*, 2010). La desafección puede presentarse a edades muy tempranas y condicionar el desarrollo educativo del menor. Por ejemplo, Alexander *et al.* (1997) han relacionado la falta de compromiso escolar en el primer curso de primaria con la decisión de abandonar los estudios cuando los estudiantes se encuentran en la educación secundaria. Existen también trabajos que detectan asociaciones entre compromiso escolar y otras dimensiones de la trayectoria de los menores. Así, un estudio de Manlove (1998) evidencia que las estudiantes que presentan niveles elevados de implicación escolar son menos proclives a tener embarazos prematuros en la adolescencia.

Conseguir que los niños desarrollen interés por los estudios y se identifiquen con los objetivos escolares constituye sin duda un reto para educadores, padres

y responsables políticos. Aunque los síntomas más estudiados del desenganche (absentismo, repetición de curso, abandono) suelen producirse en etapas educativas más avanzadas, el proceso que conduce a esos resultados comienza a fraguarse en los primeros años de escolarización. Entender la naturaleza de los determinantes del compromiso escolar, así como las influencias contextuales y de las relaciones interpersonales, resulta imperativo para detectar y afrontar los problemas de modo preventivo.

A pesar de que el abandono prematuro y el rendimiento escolar son cuestiones que han estado en el punto de mira de numerosos estudios, los problemas de desafección han recibido una atención insuficiente. La *Encuesta de Relaciones Inter e Intrageneracionales*, que tiene un módulo dedicado a la educación de niños con edades comprendidas entre los 5 y los 10 años, nos ofrece una oportunidad poco común de acercarnos a la etapa en que los niños y niñas empiezan a desenvolverse en el sistema escolar y cuyo destino no está escrito. En estas etapas los problemas de concentración, la falta de interés o las dificultades para seguir una asignatura pueden condicionar su progreso escolar, pero no constituyen todavía factores determinantes para su trayectoria posterior. Algunos alumnos que presentan estos problemas obtienen a pesar de ello buenas notas (Martínez *et al.*, 2004). Estudiar el compromiso escolar o los problemas de desafección posibilita el análisis del proceso educativo desde un nuevo enfoque, concentrando la atención en dimensiones con entidad propia, que afectan al bienestar y la trayectoria personal de los niños más allá de sus implicaciones educativas. En nuestro trabajo, hemos seleccionado tres indicadores de la desafección escolar en etapas tempranas en la trayectoria educativa del menor, a partir de las respuestas que proporcionan los progenitores: a) «el tutor o maestro les ha comentado que el niño tiene problemas para seguir alguna materia o asignatura»; b) «el tutor o maestro les ha comentado que tiene problemas de concentración o para prestar atención», y c) «al niño no le gusta estudiar». Capturan distintas dimensiones de la experiencia educativa, desde la más académica (a) a otras de carácter más psicológico o actitudinal (b y c).

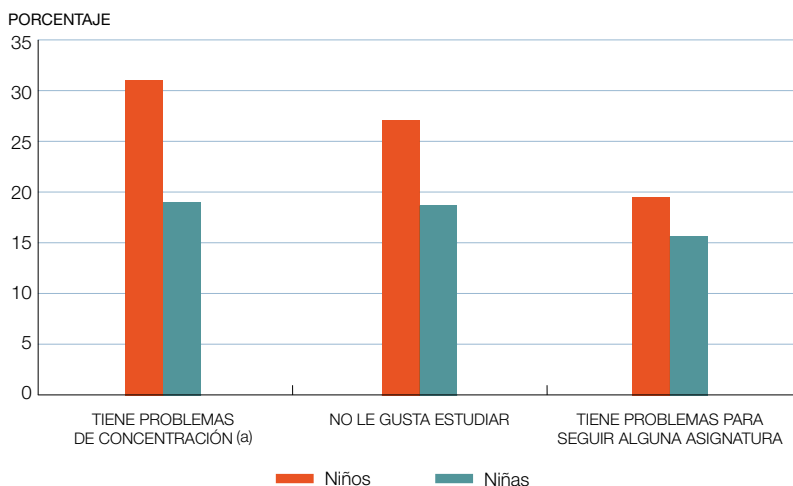
Un número considerable de padres de nuestra encuesta señala problemas de desafección entre sus hijos: entre un 15% y un 30%, dependiendo del indicador que utilizemos, y de la edad y sexo del menor. Nuestro análisis confirma la investigación realizada en otros países que demuestra que, en todas las etapas de escolarización obligatoria, los niños presentan mayores niveles

de desafección escolar que las niñas (Lee y Smith, 1994). En un 31% de los hogares, los padres entrevistados indican que el tutor escolar les ha comentado que sus hijos varones tienen problemas de concentración; pero solo un 19% indica lo mismo respecto a sus hijas; un 27% de los padres señalan que a sus hijos no les gusta estudiar, respecto a un 19% de las hijas; por último, el 20% de los niños, frente al 16% de las niñas, tiene problemas para seguir alguna materia o asignatura (véase gráfico 6.8). Estudios anteriores apuntan además que la desafección aumenta a medida que los niños crecen (Jacobs *et al.*, 2002). Nuestros datos lo corroboran parcialmente. Tal como se puede observar en el gráfico 6.9, no existe una relación lineal entre edad y desafección en los distintos componentes analizados. El porcentaje de niños a los que no les gusta estudiar o tienen problemas con una materia o asignatura es bajo antes de los ocho años (cuando la carga docente es todavía baja), y algo mayor con posterioridad, pero la prevalencia de problemas de concentración muestra un comportamiento más errático.

GRÁFICO 6.8

### Niños/as con problemas de desafección escolar según sexo

En porcentajes. Niños/as de 6 a 10 años



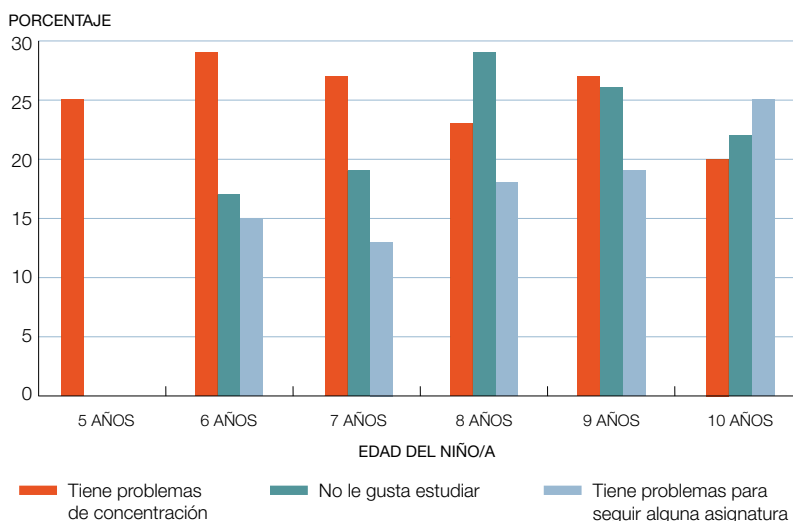
Nota: a) Se trata de niños y niñas de 5 a 10 años de edad.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

GRÁFICO 6.9

**Niños/as con problemas de desafección escolar según edad**

En porcentajes. Niños/as de 5 a 10 años



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

**(a) Características socioeconómicas y estructura del hogar**

El nivel de compromiso que adquieren los niños con el proceso de aprendizaje en la escuela se puede considerar el resultado de una combinación de inclinaciones y predisposiciones naturales, la satisfacción (o insatisfacción) que les procuran las experiencias y esfuerzos educativos, y las expectativas de retorno que esperan obtener en el futuro (Csikszentmihalyi, 1999). Los padres, con sus estímulos y atenciones, juegan un papel de primer orden en la conformación de las preferencias y actitudes de los niños. La influencia parental se materializa de diferentes modos. La más estudiada es la asociación entre el estatus socioeconómico de los padres y los niveles de compromiso o desafección de hijos e hijas (Lee y Smith, 1994). Esta relación es coherente con la teoría del logro educativo, según la cual la educación de los padres es el principal predictor del nivel educativo de los hijos (Sewell y Shah, 1968). Gran parte de la investigación posterior rastrea los mecanismos responsables de que se produzca esta relación.

Los resultados de la encuesta de *Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia* confirma la relación entre la educación parental y el interés en los estudios y compromiso escolar de los niños. Los datos sugieren inequívocamente que los problemas de concentración son menos comunes entre los hijos de padres con niveles educativos altos; mientras el 29% de todos los padres con estudios primarios señalan que el tutor escolar les ha comunicado que su hijo o hija tiene problemas de concentración, esto ha ocurrido solo en el 19% de las familias en que los padres tienen un título universitario. También es más habitual encontrar familias con niveles educativos más bajos a las que el tutor ha referido que sus hijos tienen problemas para seguir una asignatura: en las familias en las que los progenitores solo tienen estudios primarios la razón de probabilidades de presentar este tipo de problemas es cuatro veces más elevada que si al menos uno de los progenitores tiene estudios universitarios (en igualdad de otras condiciones socioeconómicas). Entre los hijos de padres que tienen estudios secundarios, la razón de probabilidades es dos veces más alta. La significación de estos resultados se mantiene robusta si se ajusta por distintas características socioeconómicas del hogar (participación en el mercado de trabajo y origen de los padres, así como edad y sexo del niño). Este resultado es indicativo de que la influencia de la educación de los padres sobre el riesgo de desafección no es simplemente el producto de la distribución desigual de condiciones materiales y sociales que producen las credenciales educativas de los progenitores. Como hemos tenido ocasión de comprobar en capítulos anteriores, los progenitores con niveles educativos más elevados tienden a dedicar más tiempo de calidad a sus hijos, participan más a menudo (y desde edades tempranas) en actividades de estimulación cognitiva, entienden mejor el valor formativo de los programas extraescolares, y los seleccionan en consecuencia. Es probable que los niños que desde pequeños se han beneficiado de esos estímulos extraescolares estén mejor preparados para mantener la atención y adaptarse a las dinámicas escolares de aprendizaje que aquellos que no han estado expuestos a ese tipo de experiencias.



TABLA 6.7

**Desafección escolar según nivel de estudios de los padres**

En porcentajes. Niños/as de 6 a 10 años

|                                                 | PORCENTAJE | RAZÓN DE PROBABILIDADES <sup>(b)</sup> | RAZÓN DE PROBABILIDADES AJUSTADA <sup>(b)</sup> |
|-------------------------------------------------|------------|----------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <b>Nivel de estudios de la madre</b>            |            |                                        |                                                 |
| Tiene problemas de concentración <sup>(c)</sup> |            |                                        |                                                 |
| Primarios                                       | 29         | 1                                      | 1                                               |
| Secundarios                                     | 28         | 0,97                                   | 0,91                                            |
| Universitarios                                  | 19         | 0,59**                                 | 0,57**                                          |
| Tiene problemas para seguir alguna asignatura   |            |                                        |                                                 |
| Primarios                                       | 30         | 1                                      | 1                                               |
| Secundarios                                     | 16         | 0,45***                                | 0,46***                                         |
| Universitarios                                  | 10         | 0,26***                                | 0,28***                                         |
| No le gusta estudiar                            |            |                                        |                                                 |
| Primarios                                       | 27         | 1                                      | 1                                               |
| Secundarios                                     | 24         | 0,89                                   | 0,88                                            |
| Universitarios                                  | 18         | 0,61*                                  | 0,60*                                           |
| <b>Nivel de estudios del padre</b>              |            |                                        |                                                 |
| Tiene problemas de concentración                |            |                                        |                                                 |
| Primarios                                       | 29         | 1                                      | 1                                               |
| Secundarios                                     | 26         | 0,80                                   | 0,80                                            |
| Universitarios                                  | 18         | 0,52***                                | 0,63*                                           |
| Tiene problemas para seguir alguna asignatura   |            |                                        |                                                 |
| Primarios                                       | 25         | 1                                      | 1                                               |
| Secundarios                                     | 17         | 0,63**                                 | 0,88                                            |
| Universitarios                                  | 9,0        | 0,30***                                | 0,52*                                           |
| No le gusta estudiar                            |            |                                        |                                                 |
| Primarios                                       | 27         | 1                                      | 1                                               |
| Secundarios                                     | 21         | 0,70*                                  | 0,77                                            |
| Universitarios                                  | 19         | 0,59**                                 | 0,69                                            |

† Nivel de significación del 10%

\* Nivel de significación del 5%

\*\* Nivel de significación del 1%

\*\*\* Nivel de significación del 1%

Nota: a) Probabilidad de que el niño/a tenga algún problema de desafección escolar, respecto a la probabilidad de no tenerlo.

b) Probabilidad de que el niño/a tenga algún problema de desafección escolar, respecto a la probabilidad de no tenerlo, en igualdad de condiciones socioeconómicas.

c) Niños y niñas de 5 a 10 años.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

El tercer indicador analizado (si al niño le gusta estudiar) mantiene un nivel de asociación más débil con el nivel educativo de los padres. Aun así, se puede apreciar en la tabla 6.7 que en los hogares con niveles educativos más elevados los niños tienen menos tendencia a mostrar actitudes negativas respecto al estudio. Es de esperar que las familias donde los propios progenitores han pasado más años en instituciones educativas otorguen mayor valor a los estudios y probablemente tiendan a poner más empeño en inculcar este criterio a sus hijos desde pequeños. Sin embargo, el hecho de que esta variable tenga una relación menos intensa con la educación de los padres apunta a la posibilidad de que esta dimensión del compromiso escolar sea más difícil de transmitir y moldear todavía a esas edades, y responda quizás a rasgos más profundos de la personalidad de cada niño.

En la tabla 6.8 aportamos información sobre la influencia de las pautas de vinculación de los progenitores con el mercado de trabajo sobre los distintos aspectos del compromiso escolar examinados. Al igual que en la tabla precedente, ofrecemos por separado los resultados para padres y madres. Algunos de los resultados son, hasta cierto punto, contraintuitivos; otros son más previsibles. Entre estos, hay que destacar que, en igualdad de otras condiciones, en los hogares donde el padre no trabaja, los niños tienden a presentar más problemas, sobre todo en relación con dificultades con alguna asignatura. La experiencia del desempleo o inactividad del padre puede ser un elemento destabilizador del clima familiar, puesto que conlleva muchas veces situaciones de tensión e incertidumbre que repercuten sobre el bienestar infantil. Más llamativo es el efecto del trabajo femenino. En los hogares donde la madre trabaja a tiempo completo los niños tienden a presentar menos problemas de desafección. El efecto es poco robusto, pero contribuye a despejar dudas respecto a supuestas consecuencias negativas de la participación laboral femenina en el mercado de trabajo.

Por último, hay que mencionar que una proporción ligeramente superior de niños de origen inmigrante tiene problemas para seguir una asignatura o materia. El 23% de los progenitores de estos niños señalan que el tutor les ha comentado que su hijo tiene esas dificultades, cosa que sucede con el 17% de los niños de origen español. Esta diferencia es estadísticamente significativa cuando se controlan otros factores socioeconómicos. No se observan, sin embargo, brechas significativas en la probabilidad de que los niños de origen inmigrante tengan problemas de concentración o de que no les guste estudiar.

TABLA 6.8

**Desafección escolar según situación laboral de los padres**

En porcentajes. Niños/as de 6 a 10 años

|                                                 | PORCENTAJE | RAZÓN DE PROBABILIDADES <sup>(a)</sup> | RAZÓN DE PROBABILIDADES AJUSTADA <sup>(b)</sup> |
|-------------------------------------------------|------------|----------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <b>Situación laboral de la madre</b>            |            |                                        |                                                 |
| Tiene problemas de concentración <sup>(c)</sup> |            |                                        |                                                 |
| No trabaja                                      | 26         | 1                                      | 1                                               |
| Trabaja a tiempo parcial                        | 29         | 1,18                                   | 1,33                                            |
| Trabaja a tiempo completo                       | 23         | 0,87                                   | 1,06                                            |
| Tiene problemas para seguir alguna asignatura   |            |                                        |                                                 |
| No trabaja                                      | 24         | 1                                      | 1                                               |
| Trabaja a tiempo parcial                        | 15         | 0,61*                                  | 0,72                                            |
| Trabaja a tiempo completo                       | 14         | 0,58**                                 | 0,87                                            |
| No le gusta estudiar                            |            |                                        |                                                 |
| No trabaja                                      | 24         | 1                                      | 1                                               |
| Trabaja a tiempo parcial                        | 22         | 0,88                                   | 0,96                                            |
| Trabaja a tiempo completo                       | 22         | 0,90                                   | 1,06                                            |
| <b>Situación laboral del padre</b>              |            |                                        |                                                 |
| Tiene problemas de concentración                |            |                                        |                                                 |
| No trabaja                                      | 30         | 1                                      | 1                                               |
| Trabaja a tiempo parcial                        | 27         | 0,75                                   | 0,90                                            |
| Trabaja a tiempo completo                       | 24         | 0,87                                   | 0,78                                            |
| Tiene problemas para seguir alguna asignatura   |            |                                        |                                                 |
| No trabaja                                      | 23         | 1                                      | 1                                               |
| Trabaja a tiempo parcial                        | 27         | 1,17                                   | 1,22                                            |
| Trabaja a tiempo completo                       | 17         | 0,53**                                 | 0,62*                                           |
| No le gusta estudiar                            |            |                                        |                                                 |
| No trabaja                                      | 28         | 1                                      | 1                                               |
| Trabaja a tiempo parcial                        | 12         | 0,36*                                  | 0,38*                                           |
| Trabaja a tiempo completo                       | 22         | 0,75                                   | 0,78                                            |

† Nivel de significación del 10%

\* Nivel de significación del 5%

\*\* Nivel de significación del 1%

\*\*\* Nivel de significación del 1%

Nota: a) Probabilidad de que el niño/a tenga algún problema de desafección escolar, respecto a la probabilidad de no tenerlo.

b) Probabilidad de que el niño/a tenga algún problema de desafección escolar, respecto a la probabilidad de no tenerlo, en igualdad de condiciones socioeconómicas.

c) Problemas de concentración calculados con niños y niñas de 5 a 10 años.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

## **(b) Estilos parentales e implicación de los padres**

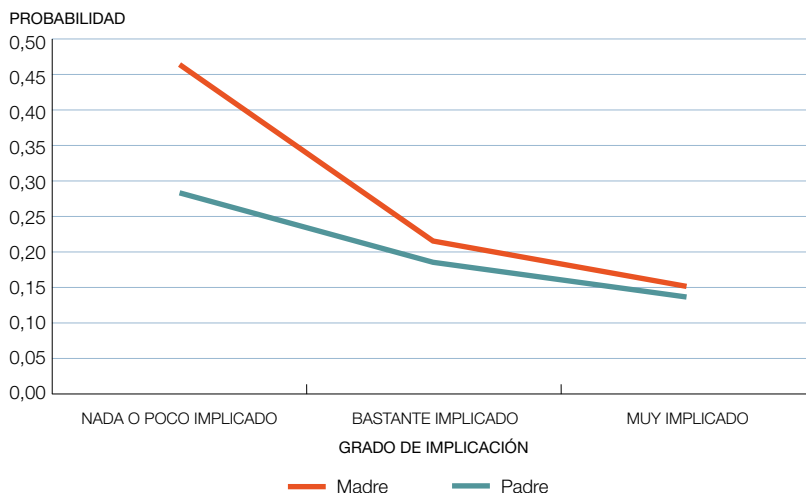
La implicación y seguimiento parental han sido identificados repetidamente como un factor crítico para determinar los resultados educativos de los adolescentes. Partiendo de las primeras investigaciones desarrolladas por Coleman (1988), distintos autores han planteado que el rendimiento escolar de los estudiantes depende en buena medida de características familiares, cuestionando la capacidad explicativa de los aspectos escolares. Pese a que estas aproximaciones puedan sobrevalorar la influencia de factores familiares, parece razonable pensar que las conductas y actitudes de los padres y madres, los valores que transmiten, y los estilos parentales que ponen en práctica resultan decisivos sobre todo a edades tempranas, cuando los padres ejercen un grado elevado de control sobre las actividades infantiles.

La implicación de los padres en el desarrollo psicológico y educativo de los hijos puede considerarse una de las principales responsabilidades parentales. Ahora bien, no todas las formas e intensidades de esta implicación tienen el mismo efecto. En el gráfico 6.10 se describe el efecto del grado de implicación del padre y la madre en la probabilidad de que un niño de 6 a 10 años muestre problemas con una asignatura o materia, en igualdad de condiciones sociodemográficas. Es fácil observar que cuanto menor es el nivel de implicación del padre o de la madre (especialmente de esta última), mayor es el riesgo de sufrir esos problemas. El grado de implicación de los progenitores tiene también un efecto sobre las probabilidades de que al niño no le guste estudiar (gráfico 6.11). No hemos detectado, en cambio, un efecto significativo sobre la probabilidad de que el niño muestre problemas de concentración.

GRÁFICO 6.10

## Probabilidad de que el niño/a tenga problemas para seguir una asignatura según grado de implicación de la madre y el padre

Niños/as de 6 a 10 años



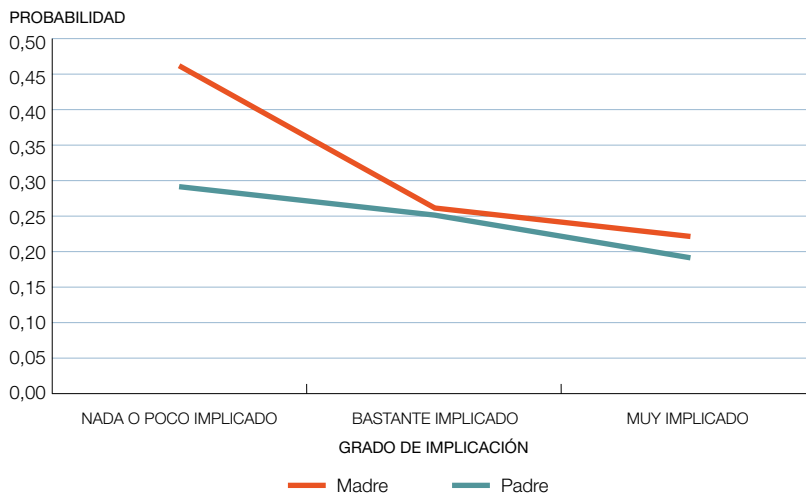
Nota: La probabilidad se calcula a partir de modelos de regresión logística donde la variable dependiente tiene dos valores: 1) el tutor o maestro de la escuela ha comentado que el niño/a tiene problemas para seguir alguna materia o asignatura, 0) el tutor no lo ha comentado. En el modelo se han introducido las siguientes variables: edad del menor, sexo del menor, origen de los padres, nivel de estudios de la madre, jornada laboral de la madre y grado de implicación de la madre y grado de implicación del padre.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

GRÁFICO 6.11

## Probabilidad de que al niño/a no le guste estudiar según grado de implicación de la madre y el padre

Niños/as de 6 a 10 años



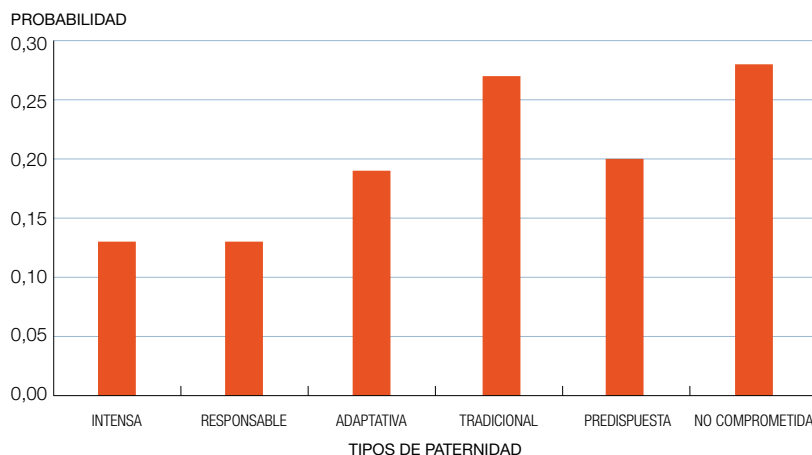
Nota: La probabilidad se calcula a partir de modelos de regresión logística donde la variable dependiente tiene dos valores: 1) el niño/a ha comentado que no le gusta estudiar, 0) el niño/a no lo ha comentado. En el modelo se han introducido las siguientes variables: edad del menor, sexo del menor, origen de los padres, nivel de estudios de la madre, jornada laboral de la madre, grado de implicación de la madre y grado de implicación del padre.  
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

Un segundo aspecto sometido a análisis es la influencia sobre la desafección escolar de las diferentes formas de ejercer la paternidad identificadas en el capítulo 4. Los resultados vuelven a acreditar la importancia de la intervención de los padres en la prevención de problemas de desafección. Los niños cuyos padres ejercen una paternidad intensa o responsable tienden a presentar menos dificultades para seguir una asignatura o materia. En igualdad de condiciones, los riesgos son mayores en familias tradicionales, en las que la madre está involucrada en el cuidado y atención a los hijos y no lo está el padre, y en hogares donde ambos progenitores muestran un grado bajo de compromiso.

GRÁFICO 6.12

### Probabilidad de que el niño/a tenga problemas para seguir una asignatura según tipos de paternidad

Niños/as de 6 a 10 años



Nota: La probabilidad se calcula a partir de un modelo de regresión logística donde la variable dependiente tiene dos valores: 1) el tutor o maestro de la escuela ha comentado que el niño/a tiene problemas para seguir alguna materia o asignatura, 0) el tutor no lo ha comentado. En el modelo se han introducido simultáneamente las siguientes variables: edad del menor, sexo del menor, origen de los padres, nivel de estudios de la madre, jornada laboral de la madre y tipología de paternidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

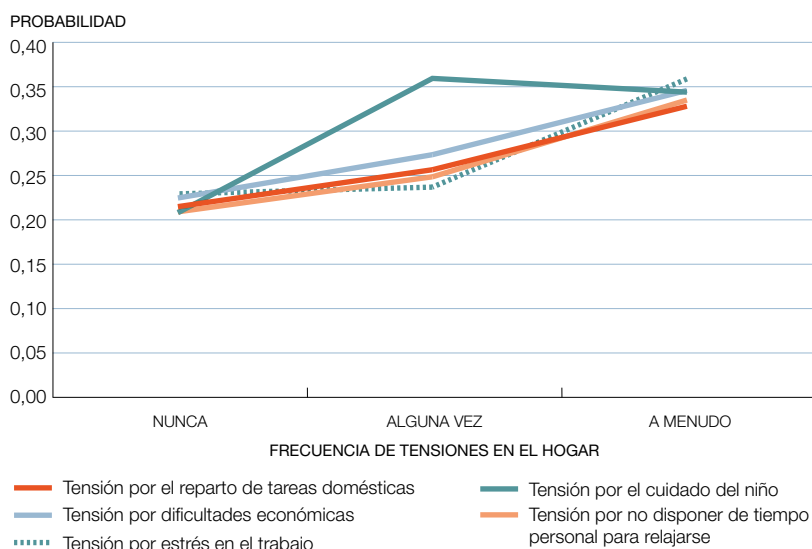
La influencia de la familia sobre las actitudes de los niños en la escuela se extiende también sobre otros dominios. Así, la calidad de la relación de la pareja y las tensiones originadas por aspectos relacionados con el trabajo o las dificultades económicas pueden afectar al ambiente que se vive en el hogar y, en consecuencia, al bienestar del menor. Nuestro análisis estudia la influencia de diferentes formas de tensión sobre el riesgo de desafección: reparto de tareas domésticas, cuidado del niño, dificultades económicas, no disponer de tiempo personal para relajarse o desconectar. En los gráficos 6.13, 6.14 y 6.15 se puede apreciar que existe una relación positiva entre la probabilidad de tener problemas de desafección y la existencia frecuente de tensiones en el hogar. Esta relación se mantiene en igualdad de condiciones socioeconómicas del hogar y características del niño (nivel de educación de los padres, sexo y origen del niño). La forma de desafección que parece más vinculada con las tensiones en el hogar es la dificultad para seguir una asignatura, que está estre-

chamente ligada a tensiones en el hogar por la distribución del cuidado de los niños. Los problemas de concentración están más relacionados con tensiones derivadas del estrés laboral de los progenitores. Estos resultados apoyan la hipótesis de que las tensiones familiares, estén o no vinculadas con los niños, afectan directamente al compromiso escolar de los niños.

GRÁFICO 6.13

### Probabilidad de que el niño/a tenga problemas de concentración según la frecuencia de tensiones de distinta índole en el hogar

Niños/as de 5 a 10 años



Nota: La probabilidad se calcula a partir de un modelo de regresión logística donde la variable dependiente tiene dos valores: 1) el tutor o maestro de la escuela ha comentado que el niño/a tiene problemas de concentración, 0) el tutor no lo ha comentado. En el modelo se han introducido simultáneamente las siguientes variables: edad del menor, sexo del menor, origen de los padres, nivel de estudios de la madre, jornada laboral de la madre y frecuencia de tensiones de distinta índole en el hogar.

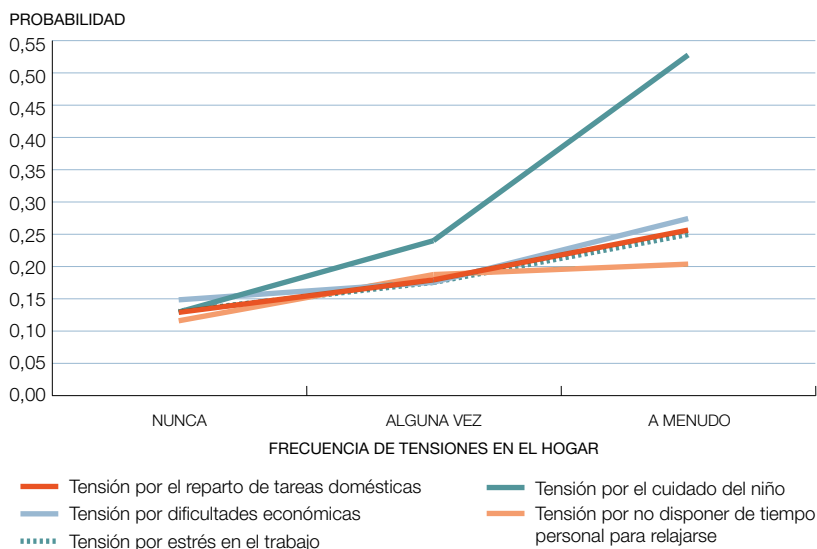
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.



GRÁFICO 6.14

## Probabilidad de que el niño/a tenga problemas para seguir una asignatura según la frecuencia de tensiones de distinta índole en el hogar

Niños/as de 6 a 10 años



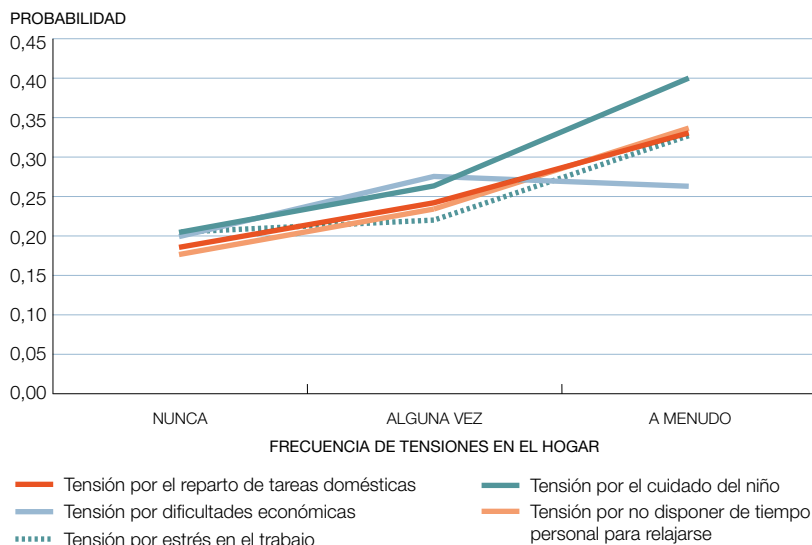
Nota: La probabilidad se calcula a partir de un modelo de regresión logística donde la variable dependiente tiene dos valores: 1) el tutor o maestro de la escuela ha comentado que el niño/a tiene problemas para seguir alguna materia o asignatura, 0) el tutor no lo ha comentado. En el modelo se han introducido simultáneamente las siguientes variables: edad del menor, sexo del menor, origen de los padres, nivel de estudios de la madre, jornada laboral de la madre y frecuencia de tensiones de distinta índole en el hogar.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

GRÁFICO 6.15

### Probabilidad de que el niño haya manifestado que no le gusta estudiar según la frecuencia de tensiones de distinta índole en el hogar

Niños/as de 6 a 10 años



Nota: La probabilidad se calcula a partir de un modelo de regresión logística donde la variable dependiente tiene dos valores: 1) el niño/a ha comentado que no le gusta estudiar, 0) el niño/a no lo ha comentado. En el modelo se han introducido simultáneamente las siguientes variables: edad del menor, sexo del menor, origen, nivel de estudios de la madre, jornada laboral de la madre y frecuencia de tensiones de distinta índole en el hogar.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

En resumen, los resultados de los análisis vuelven a evidenciar la poderosa influencia de las relaciones intergeneracionales en fenómenos de desafección escolar observados a edades tempranas. Evidencias como estas invitan a resituar el foco de atención de los problemas educativos que conducen al fracaso escolar y al abandono prematuro de los estudios en etapas de la infancia que a menudo se ignoran. Las brechas entre el éxito y el fracaso educativo empiezan a abrirse antes de que el problema se exprese en toda su plenitud en la adolescencia. A la luz de las evidencias, parece poco dudoso que el escenario donde empiezan a torcerse muchas cosas es el hogar.

## Conclusiones

---

Nuestra sociedad muestra una actitud ambivalente hacia los niños: tan pronto los considera seres frágiles e inocentes que deben ser cuidados y protegidos, como ve en ellos a unos pequeños incontrolados (incluso perversos) que, si no son debidamente socializados, terminarán siendo jóvenes díscolos o víctimas del fracaso. Ángeles o demonios. Históricamente, la función de cuidado y protección ha sido reservada a la familia, y la educativa, a la escuela. Nadie podía proteger mejor a los niños que sus propios padres. Los estados solo debían intervenir en última instancia, cuando las familias habían acreditado manifiestamente su negligencia o incapacidad para atender a las necesidades básicas del menor, o bien incurrían en prácticas flagrantes de abuso. En cambio, por lo que respecta a la función educativa, la mayoría de los estados llevan más de un siglo otorgándose la responsabilidad principal sobre la infancia. Tener niños bien educados, que puedan ejercer adecuadamente su ciudadanía, es para los estados un objetivo demasiado importante como para dejarlo en manos de unos adultos que a menudo no son capaces de mantener en orden sus propias vidas. La institución escolar, como la escolarización obligatoria, simbolizan ese interés público por controlar la formación de los ciudadanos.

Sin embargo, las bases de la relación entre niños, familias y Estado han cambiado en los últimos años. Progresivamente los estados han colonizado espacios de protección tradicionalmente reservados a las familias, pero que estas –inmersas en un vertiginoso proceso de transformación– se muestran incapaces de administrar eficazmente. Al mismo tiempo, muchas familias están cada vez más dispuestas a «desfamiliarizar» ciertos aspectos de la protección. En un número creciente de familias existe la convicción de que las ayudas del Estado a la familia deben aumentar, tanto por lo que respecta al apoyo económico como en cuanto a oferta de servicios de cuidado infantil. Las familias

reconocen que han dejado de ser la entidad autosuficiente que un día pudieron ser, y necesitan apoyo público para desarrollar con eficacia sus funciones. En este proceso se han superado (al menos entre capas mayoritarias de la población) algunas creencias tradicionales –como las que consideraban que un niño pequeño debe criarse junto a la falda de su madre (o abuela)– y se han vencido prejuicios sobre la participación de los padres, o de cuidadores profesionales, en las actividades de crianza.

Pero, resulta una paradoja, que ha sido precisamente la ausencia de niños (o al menos su escasez) lo que ha contribuido a hacer de ellos (y, consecuentemente, a las familias que deciden tenerlos o no tenerlos) un asunto de preocupación pública. Como hemos visto en páginas anteriores, las personas que tienen hijos se procuran experiencias gratificantes durante la crianza. Con ellas enriquecen su vida y contribuyen así a su autorrealización personal. Pero también incurren en costes personales, a veces bastante elevados. Por este motivo, un número creciente de parejas no tienen hijos, no se animan a tener el segundo o el tercero, o al menos aplazan el momento de tenerlos hasta que el peso de esos costes deje de comprometer otros aspectos del propio bienestar personal que consideran importantes. Aún así, el terreno de las relaciones afectivas y sentimentales raramente se rige por balances de coste y beneficio. La inmensa mayoría de las parejas acaban teniendo descendencia, y asumen las cargas que ello comporta, muchas veces en circunstancias adversas. En tales situaciones, cuidar apropiadamente a los niños exige renuncias.

Los resultados de nuestro trabajo ponen de manifiesto que las renuncias no se distribuyen uniformemente entre la población. Los niños siguen siendo cuidados principalmente por sus madres, quienes son, en consecuencia, las que asumen con mayor frecuencia los sacrificios que exige la dedicación a los hijos. Algunas madres abandonan el mercado de trabajo, reducen sus jornadas laborales o cambian de empleo para cuidar a sus hijos. Pero, a diferencia de lo que sucedía en el pasado, es decreciente el número de madres dispuestas a renunciar definitivamente a las aspiraciones laborales. Nos hallamos ante una generación de madres que en su mayoría trabajan mientras siguen cuidando a sus hijos, en primer lugar porque quieren, y en segundo, porque se ven obligadas a ello (a fin de obtener los ingresos necesarios para el sustento de la familia, para asegurarse la vejez o para prevenir las consecuencias de un divorcio). Nuestro trabajo ha tratado de poner en evidencia en qué medida este cambio

radical en la arquitectura de las relaciones familiares ha llegado acompañado de otras transformaciones (lo que, en estadística, se conoce como variables intervinientes), que han acrecentado o paliado las implicaciones de ese cambio en la vida de los menores.

En este sentido, la primera conclusión de nuestra investigación contradice algunas expectativas cuasi apocalípticas sobre las consecuencias de este tránsito social. La evidencia aportada en este trabajo —y que corrobora la obtenida en otros países— muestra inequívocamente que los hogares donde las madres trabajan no son espacios fríos y desangelados, donde los niños pasan largas horas atendidos por «madres sustitutas» menos comprometidas en su cuidado, o en soledad, mientras esperan a sus progenitores ausentes. Las familias recurren a menudo, efectivamente, a madres sustitutas, generalmente procedentes de su círculo familiar íntimo (muchas veces son las abuelas) y aportan dosis de dedicación y compromiso equivalente a las que cabría esperar de las madres. Por ejemplo, el 55% de las familias entrevistadas con niños de 0 a 2 años han recurrido en el último mes a la ayuda de alguien que no vive en el hogar para cuidar a sus hijos. Pero esto no siempre es posible. Quizás cada vez menos. Por ello las familias encuentran también otras soluciones, sin que se tambaleen los cimientos de una buena crianza. Muy al contrario: a la luz de los datos, hay que congratularse de algunas magníficas noticias.

En primer lugar, hay que saludar con optimismo el compromiso adquirido en los últimos años por los padres de los niños. Los cambios observados en la actitud de los varones hacia la distribución de responsabilidades de género, refrendados parcialmente en la práctica cotidiana en los hogares, están contribuyendo a forjar nuevas formas de entender la masculinidad. El ejercicio de la paternidad es uno de los espacios donde se han producido progresos más relevantes. Nuestro estudio ha contribuido a evidenciar algunos beneficios de las nuevas formas de ejercer la paternidad. Los beneficiarios del cambio son sus parejas, los climas familiares y, en última instancia, los niños. Por lo que respecta a las primeras, las madres, los análisis indican que los padres que muestran una elevada implicación en la vida de sus hijos contribuyen a aliviar en un grado importante las angustias y sentimientos de culpabilidad de las madres que trabajan, por no poder dedicar más tiempo a sus hijos. Si las mujeres que trabajan a tiempo completo tienen una pareja que no dedica tiempo suficiente a sus hijos, la probabilidad de que consideren que su propia dedicación a los

hijos es insuficiente es 3,4 veces más alta que si la implicación de la pareja es elevada (en igualdad de otras condiciones). En cuanto a los beneficios para los climas familiares, la corresponsabilización masculina es esencial para prevenir situaciones de tensión derivadas del reparto de tareas domésticas o de cuidado en el hogar. Por ejemplo, en los hogares donde ambos progenitores trabajan la probabilidad de que se produzcan tensiones por el cuidado de los hijos es un 52% más elevada cuando solo la madre está muy implicada que si ambos progenitores están plenamente corresponsabilizados. Por si esto no fuera suficiente, los resultados de los análisis estadísticos apuntan a que la dedicación de padres intensos y responsables repercute positivamente en la salud del menor, en sus competencias socioemocionales o en su compromiso escolar. La probabilidad de que un niño de 5 a 10 años tenga problemas de obesidad es, en igualdad de otras condiciones, casi dos veces mayor cuando el padre le dedica un tiempo insuficiente que cuando su grado de compromiso es intenso. La magnitud de la brecha observada es similar si examinamos la probabilidad de que el niño tenga problemas para seguir una asignatura según el grado de dedicación de su progenitor.

En segundo lugar, no hay razones para alarmarse por el incremento extraordinario de familias que recurren a los servicios de cuidado externo. La sustitución de un sistema que descansaba en el sacrificio de madres y abuelas por otro, en que los niños permanecen a cargo de profesionales del cuidado, no repercute necesariamente de forma negativa sobre el bienestar infantil, siempre que dichos servicios reúnan estándares de calidad elevados y puedan ser accesibles a colectivos desfavorecidos. Por una parte, es un error dar por sentado que los cuidados intensivos de una madre no trabajadora o de una abuela que la sustituye garantizan, en todos los casos, el mejor desarrollo del menor. Los análisis presentados en este libro evidencian indicios de ventaja (o al menos ausencia de desventaja) en indicadores de bienestar entre hijos de madre trabajadora a tiempo completo, en igualdad de otras condiciones socioeconómicas. También acreditan que las abuelas no siempre procuran el mejor cuidado a sus nietos, como revela por ejemplo la asociación entre presencia de una abuela en casa y un mayor riesgo de obesidad.

Por otra parte, un gran volumen de investigaciones han acreditado que la asistencia de los menores a guarderías puede tener un efecto beneficioso sobre su desarrollo cognitivo y social, especialmente si provienen de entornos

desfavorecidos. En nuestro análisis del impacto que tiene el haber asistido a una guardería sobre indicadores de salud y bienestar infantil, no detectamos diferencias significativas entre menores de 5 a 10 años que habían asistido a guarderías y otros que no lo hicieron. Nueve de cada diez padres y madres que llevan a sus hijos a la guardería se muestran satisfechos con los servicios recibidos, aunque también hay que decir que existen sospechas fundadas de que una proporción minoritaria de ellas –entre el 10 y el 20%– prestan servicios de calidad mejorable. Aproximadamente tres de cada cuatro padres o madres entienden que las guarderías ofrecen oportunidades a los niños para desarrollar competencias cognitivas y sociales que, o bien no encuentran en casa o, en otro caso, pueden complementar las ya adquiridas en la familia. A tenor de los datos examinados en el presente estudio, no hay razones poderosas para poner en duda esta opinión.

Del mismo modo, no existen motivos de alarma por la participación de los niños de 5 a 10 años en actividades extraescolares programadas. Según las respuestas de sus padres, los niños tienden a estar muy o bastante satisfechos con los programas extraescolares a los que acuden. Aunque nunca puede descartarse que la respuesta refleje en buena medida ciertas dosis de autoengaño: dos de cada tres progenitores declaran que en su decisión de llevar a sus hijos a programas extraescolares influyó «mucho» o «bastante» el deseo de sus hijos, y son una minoría los que reconocen que en tal decisión pesaron necesidades de conciliación entre vida laboral y familiar (algo menos del 25% de los progenitores manifiestan que en su decisión pesaron mucho o bastante sus horarios de trabajo). En los hogares actuales, los niños no se limitan a ser sujetos pasivos de las decisiones que sus progenitores adoptan unilateralmente y sin consultarles. Los niños valoran las oportunidades de formación y entretenimiento que se abren a través de la participación en este tipo de actividades, y esa valoración es, en un contexto de creciente reconocimiento de la individualidad del menor, un factor que no puede ignorarse.

Ciertamente estos resultados no abonan la hipótesis de que los niños de hoy se están convirtiendo en *una generación en riesgo*. Pero, como advertimos ya en la introducción, no todo son noticias halagüeñas. En un contexto de envejecimiento, los niños en situaciones de más vulnerabilidad son los grandes olvidados de los sistemas de protección pública. Las tasas de pobreza infantil en España y los indicadores de logro educativo son, por lo general, malos.

Las evidencias presentadas sitúan en riesgo de vulnerabilidad a algunos de los colectivos que más peso demográfico han ganado en los últimos tiempos tras los grandes cambios sociales que vive nuestra sociedad, como son los niños que viven en familias monoparentales o de origen inmigrante. Resulta especialmente preocupante la situación de estos últimos, que aparecen sistemáticamente en los lugares más altos en todos los rankings de vulnerabilidad, tanto por sus niveles de pobreza como de obesidad, competencia socioemocional o fracaso escolar. Aproximadamente cuatro de cada diez niños de origen inmigrante de 10 o menores de 10 años viven en un hogar en situación de pobreza; el 21% de los de 5 a 10 años tienen un problema de obesidad; el 38% presentan niveles bajos de competencia socioemocional, y el 23% tienen problemas para seguir una asignatura. La acumulación de riesgos y situaciones adversas en la infancia amenaza con abrir fracturas sociales difíciles de revertir.

Ante esta situación resulta imperioso preguntarse qué pueden hacer los sistemas de provisión colectiva —que comienzan por el trabajo de las administraciones públicas, pero que cada vez más incorporan a una pléyade de actores diversos comprometidos en estas responsabilidades— para corregir fenómenos de nueva exclusión social que comienzan en la infancia y condicionan la trayectoria vital de las personas. Esta pregunta resulta muy pertinente en un momento en que los horizontes de envejecimiento demográfico que se avecinan —y los retos que nos plantean como sociedad— amenazan con eclipsar el debate sobre las necesidades y demandas de grupos situados en las primeras etapas del ciclo vital. Hoy, más que nunca, es necesario reflexionar acerca de las medidas con que se puede promover el «interés superior del menor». A este respecto, con el presente trabajo no podemos ofrecer un recetario, pero sí aspirar a que las argumentaciones presentadas, fundamentadas en la investigación y la evidencia acumulada en trabajos similares, en España y otros países, sirvan para orientar acciones sociales concretas. En este sentido, es necesario destacar:

1. El trabajo de las madres resulta crucial para prevenir situaciones de exclusión económica en la infancia, especialmente para los colectivos en situaciones más vulnerables. Promover el trabajo femenino implica crear condiciones que lo favorezcan, especialmente entre las madres cuyos costes de oportunidad de trabajar (en lugar de permanecer en casa cuidando a sus hijos) son más altos. El desigual acceso a los centros de cuidado infantil,



detectado en el presente estudio, tiene efectos contrarios a lo que sería deseable. Igualmente, los fenómenos de discriminación salarial femenina en el mercado de trabajo y de subempleo constituyen un factor desincentivador del trabajo de las madres.

2. La dedicación de madres y padres a sus hijos es una inversión de primer orden para favorecer el bienestar presente y el desarrollo social y cognitivo de los niños. Como hemos tenido ocasión de comprobar, esta dedicación no se expresa simplemente en «cantidad de tiempo», sino que más bien tiene que ver con los usos a los que padres y madres destinan ese tiempo. Es evidente, sin embargo, que 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 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 extras o el trabajo que los progenitores se llevan a casa. Cenar juntos u otros rituales familiares, como ver la televisión en el salón 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» es promover que padres y madres e hijos e hijas dispongan de tiempo en los momentos en que lo necesitan (en expresión anglosajona, *Having time at the right time*). Eso implica extender nuevos derechos y prácticas laborales, para favorecer la posibilidad de que los trabajadores puedan reorganizar sus tiempos de trabajo en función de las necesidades de coordinación dentro de las familias.
3. El ejercicio de nuevas formas de paternidad tiene beneficios inequívocos para el menor en un contexto en que las transformaciones de la biografía femenina son irreversibles. El camino de vuelta hacia un mundo donde las mujeres asumían roles de cuidado y educación de los hijos ha quedado bloqueado, y cualquier aspiración a desbloquearlo (ni siquiera parcialmente) resulta improductiva y posiblemente contraproducente para los menores. Por ello es necesario dar a conocer las ventajas de la implicación masculina en esas responsabilidades, no solo para mejorar los climas familiares en hogares donde ambos progenitores trabajan, sino también en aras de favorecer

el bienestar general de los niños. Las iniciativas legislativas deben encaminarse a favorecer la corresponsabilización de los padres desde el nacimiento del hijo, eliminando la fundamentación de derechos en supuestos sexistas acerca de cuál es el progenitor más facultado para quedar a cargo del menor en diferentes etapas y transiciones vitales. Más allá de estas iniciativas, es importante complementar esa extensión de los derechos y oportunidades de los hombres fomentando una cultura de corresponsabilización que refuerce su disposición a implicarse en los cuidados y educación de los hijos.

4. La salud infantil es condición *sine qua non* para la igualdad de oportunidades en la vida. La salud infantil tiene determinantes sociales que es necesario tener presentes y abordar desde edades tempranas (algunos incluso desde antes del nacimiento). Fenómenos como la obesidad, responsables de una gran cantidad de afecciones y problemas de salud en la vida adulta, tienen su origen en la infancia. Igualmente, los malestares infantiles o los déficits de competencias socioemocionales lastran las oportunidades de progreso personal y educativo de los menores. La detección precoz de estas situaciones resulta crucial para frenar sus consecuencias.
5. Los sistemas educativos no están capacitados para corregir los efectos que las desigualdades sociales producen en el rendimiento académico y el logro escolar. Dichas desigualdades tienen, en buena medida, su origen en factores ajenos a la escuela, y probablemente es fuera de ella donde deben buscarse también algunas de las nuevas soluciones. Resulta difícil modificar los estilos parentales responsables de algunas de estas desigualdades o dotar a familias que no lo tienen del capital cultural que facultará a sus hijos para asegurarse el éxito en su periplo educativo. Aun reconociendo tales dificultades, los progenitores deben conocer el papel determinante que pueden jugar en la trayectoria educativa de sus hijos y encontrar incentivación, apoyo y asesoramiento público para ejercer responsablemente sus funciones parentales. Por otra parte, la estimulación cognitiva y de otras capacidades esenciales para el logro educativo no es un objetivo que pueda alcanzarse solo en el espacio familiar o escolar. El papel de otros servicios formales (centros preescolares, programas extraescolares) puede resultar clave siempre que se promueva el acceso a los niños que más pueden beneficiarse de ellos.

Para conseguir todo lo anterior es indispensable que las dotaciones presupuestarias de las políticas familiares se sitúen, comparativamente con otros países, al nivel a que se sitúan (en términos también comparativos) las dotaciones en otras partidas, como las de protección a la vejez, la asistencia sanitaria o las políticas de beneficios pasivos a los desempleados. Nos encontramos en el furgón de cola de los países de la OCDE en lo que se refiere a políticas de protección y apoyo a las familias, especialmente cuando tienen hijos dependientes. Esta anomalía denota una falta de compromiso con estas formas de protección y es reflejo de inercias históricas. El futuro de nuestra sociedad reclama un cambio de rumbo. En un mundo como el que nos ha tocado vivir, no invertir en infancia es un lujo que ya no nos podemos permitir.

# Bibliografía

---

- ACHENBACH, T.M. (1992): *Manual for the child behavior checklist / 2-3 and 1992 profile*, Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- ALBERDI, I., y P. ESCARIO (2007): *Los hombres jóvenes y la paternidad*, Bilbao: Fundación BBVA.
- ALEXANDER, K.L, D.R. ENTWISLE y C.S. HORSEY (1997): «From first grade forward: early foundations of high school dropout», *Sociology of Education*, 70(2), 87-107.
- AMERICAN DIETETIC ASSOCIATION (2006): «Position of the American Dietetic Association: individual-, family-, school-, and community-based interventions for pediatric overweight», *Journal of the American Dietetic Association*, 106, 925-945.
- ANTHONY, L.G., B.J. ANTHONY, D.N. GLANVILLE, D.Q. NAIMAN, C. WAANDERS y S. SHAFFER (2005): «The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom», *Infant and Child Development*, 14, 133-154.
- ARANCETA-BARTRINA, J., L. SERRA-MAJEM, M. FOZ-SALA, B. MORENO-ESTEBAN y GRUPO COLABORATIVO SEEDO (2005): «Prevalencia de obesidad en España», *Medicina Clínica*, 125(12), 460-466.
- ARGESEANU, S.A., y S.L. JACKSON (2010): «Is social competence associated with child obesity?», manuscrito presentado en la *Annual Meeting of the American Sociological Association*, Atlanta, Estados Unidos.
- ARGYS, L.M., E. PETERS, J. BROOKS-GUNN y J.R. SMITH (1998): «The impact of child support on cognitive outcomes of young children», *Demography*, 35, 159-173.
- ARIÈS, PH. (1960): *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, París: Seuil.
- AZMAT, G., M. GÜELL y A. MANNING (2003): «Gender gaps in unemployment rates in OECD countries», Discussion Paper No. 4307, Londres: Centre for Economic Policy Research. En línea: [www.cepr.org](http://www.cepr.org).

- BADENES PLA, N., y M.T. LÓPEZ LÓPEZ (2010): *Doble dependencia: abuelos que cuidan a nietos en España*, Navarra: Civitas.
- BAKER, A., C. PIOTRKOWSKI y J. BROOKS-GUNN (1998): «The effects of the home instruction program for preschool youngsters (HIPPIY) on children's school performance at the end of the program and one year later», *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 571-588.
- BALAGUER, I., y E. ARDERIU (2008): *Calidad de los servicios para la primera infancia y estimación de la demanda*, Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- (2004): *Situación de la oferta de servicios existente para menores de tres años durante la jornada laboral de sus padres*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- (1998): *Mothers, babies and health in later life*, Edimburgo: Churchill Livingstone.
- BAUMRIND, D. (1970): «Socialization and competence in young children», *Young Children*, 26(2), 104-119.
- BECK, U. (1992): *Risk society: towards a new modernity*, Londres: Sage.
- BECK-GERNSHEIM, E. (2003): *La reinención de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia*, Barcelona: Paidós.
- BECKER, G., y H.G. LEWIS (1973): «On the interaction between the quantity and quality of children», *Journal of Political Economy*, 81(2), 279-288.
- BELDEN, A.C., N.R. THOMPSON y J.L. LUBY (2008): «Temper tantrums in healthy versus depressed and disruptive preschoolers: defining tantrum behaviors associated with clinical problems», *Journal of Pediatrics*, 152(1), 117-122.
- BELSKY, J., y M. ROVINE (1988): «Nonmaternal care in the first year of life and the security of infant-parent attachment», *Child Development*, 59(1), 157-167.
- BIANCHI, S.M. (2000): «Maternal employment and time with children: dramatic change or surprising continuity?», *Demography*, 37(4), 401-414.
- , J. ROBINSON y M.A. MILKIE (2006): *Changing rhythms of American family life*, Nueva York: Russell Sage Foundation.
- BIRCH, L.L., L. MCPHEE, B.C. SHOBA, E. PIROK y L. STEINBERG (1987): «‘Clean up your plate’: effects of child feeding practices on the development of intake regulation», *Learning and Motivation*, 18, 301-317.
- BOGAERT, N., K.S. STEINBECK, L.A. BAUR, K. BROCK y M.A. BERMINGHAM (2003): «Food, activity and family: environmental vs biochemical predictors of weight gain in children», *European Journal of Clinical Nutrition*, 57, 1242-1249.

- BORRA, C., y L. PALMA (2009): «Child care choices in Spain», *Journal of Family and Economic Issues*, 30(4), 323-338.
- BOURDIEU, P. (1983): «Forms of capital», en J.C. RICHARDS (ed.): *Handbook of theory and research for the sociology of education*, Nueva York: Greenwood Press.
- BRANN, L.S., y J.D. SKINNER. (2005): «More controlling child-feeding practices are found among parents of boys with an average body mass index compared with parents of boys with a high body mass index», *Journal of the American Dietetic Association*, 105(9), 1411-1416.
- BRONTE-TINKEW, J., J. CARRANO, A. HOROWITZ y A. KINUKAWA (2008): «Involvement among resident fathers and links to infant cognitive outcomes», *Journal of Family Issues*, 29(9), 1211-1244.
- BRULLET TENAS, C., y C. ROCA (2008): «Tener y cuidar hijos: estrategias, tiempos, redes sociales y políticas de apoyo a la crianza», en C. BRULLET y C. GÓMEZ-GRANELL (coords.): *Malestares: infancia, adolescencia y familias*, Barcelona: Graó, 21-86.
- BRUSS, M.B., J. MORRIS y L. DANNISON (2003): «Prevention of childhood obesity: sociocultural and familial factors», *Journal of the American Dietetic Association*, 103(8), 1042-1045.
- BÜCHEL, F., y G.J. DUNCAN (1998): «Do parents social activities promote children's school attainments? Evidence from the German socioeconomic panel», *Journal of Marriage and Family*, 60(1), 95-108.
- BURDETTE, H.L., y R.C. WHITAKER (2005): «A national study of neighborhood safety, outdoor play, television viewing, and obesity in preschool children», *Pediatrics*, 116(3), 657-662.
- CAMPO, S., y M. NAVARRO (1985): *Análisis sociológico de la familia española*, Barcelona: Ariel.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (2010): *Estudio 2.831, Barómetro marzo de 2010*, Madrid. En línea: [www.cis.es](http://www.cis.es).
- (2009): *Estudio 2.788, Barómetro febrero de 2009*, Madrid.
- (2006): *Estudio 2.639, Estudio fecundidad y valores en la España del siglo XXI*, Madrid.
- (2005): *Estudio 2.621, Estudio sobre las actitudes y opiniones sobre la infancia*, Madrid.
- (2004): *Estudio 2.578, Estudio sobre las opiniones y actitudes sobre la familia*, Madrid.

- CHERLIN, A. (2010): *The marriage go-round: the state of marriage and the family in America today*, Nueva York: Vintage.
- (2004): «The deinstitutionalization of American marriage», *Journal of Marriage and Family*, 66(4), 848-861.
- (1999): «Going to extremes: family structure, children's well-being, and social science», *Demography*, 36(4), 421-428.
- CHUDACOFF, H.P. (2007): *Children at play: an American history*, Nueva York: New York University Press.
- CLARK, H.R., E. GOYDER, P. BISSELL, L. BLANK y J. PETERS (2007): «How do parents' child-feeding behaviours influence child weight? Implications for childhood obesity policy», *Journal of Public Health*, 29(2), 132-141.
- COLEMAN, J.S. (1988): «Social capital in the creation of human capital», *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- COLTRANE, S. (1996): *Family man: fatherhood, housework, and gender equity*, Oxford: Oxford University Press.
- COMISIÓN EUROPEA (2009): *Joint report on social protection and social inclusion 2009*, Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- COOKE, L.P. (2003): «The South revisited: the division of labor and family outcomes in Italy and Spain», *IRISS Working Paper Series*, no. 2003-12, Luxemburgo: CEPS/Instead.
- 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 Family*, 58(3), 693-707.
- COONEY, T.M, F.A. PEDERSEN, S. INDELICATO y R. PALKOVITZ (1993): «Timing of fatherhood: is 'on time' optimal?», *Journal of Marriage and the Family*, 55(1), 205-215.
- CORSARO, W. (1997): *The sociology of childhood*, Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- (1985): *Friendship and peer culture in the early years*, Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- COSER, L.A. (1967): *Continuities in the study of social conflict*, Nueva York: Free Press.
- CRAIG, L. (2006): «Does father care mean fathers share? A comparison of how mothers and fathers in intact families spend time with children», *Gender & Society*, 20(2), 259-281.

- CRAMER, P., y T. STEINWERT (1998): «Thin is good, fat is bad: how early does it begin?», *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 429-451.
- CROSNOE, R., y L. LOPEZ-GONZALEZ (2005): «Immigration from Mexico, school composition, and adolescent functioning», *Sociological Perspectives*, 48(1), 1-24.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1999): «Implications of a systems perspective for the study of creativity», en R.J. STERNBERG (ed.), *Handbook of creativity*, Cambridge: Cambridge University Press, 313-335.
- (1990): *Flow: the psychology of optimal experience*, Nueva York: Harper & Row.
- y B. SCHNEIDER (2000): *Becoming adult: how teenagers prepare for the world of work*, Nueva York: Basic Books.
- DALY, K.J. (2001): «Deconstructing family time: from ideology to lived experience», *Journal of Marriage and Family*, 63(2), 283-294.
- DANG, T.T., P. ANTOLIN y H. OXLEY (2001): «The Fiscal implications of ageing: projections of age-related spending», *OECD Economics Department Working Papers*, 305.
- DARDER, P. (2001): «Repensar l'educació des de les emocions», *Perspectiva Escolar*, 256, 4-11.
- DATCHER, L. (1988): «Effects of mother's home time on children's schooling», *The Review of Economics and Statistics*, 70(3), 367-373.
- (1982): «Effects of community and family background on achievement», *The Review of Economics and Statistics*, 64(1), 32-41.
- DE MIGUEL, A. (1998): *La España de nuestros abuelos*, Madrid: Espasa Calpe.
- DEATER-DECKARD, K. (1998): «Parenting stress and child adjustment: some old hypotheses and new questions», *Clinical Psychology: Science and Practice*, 5, 314-332.
- DELGADO, M. (coord.) (2007): *Encuesta de fecundidad, familia y valores 2006. Opiniones y actitudes 59*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- DEWEY, J. (1900): *The school and society*, Chicago: The Chicago University Press.
- DIETZ, T.L. (2000): «Disciplining children: characteristics associated with the use of corporal punishment», *Child Abuse and Neglect*, 24(12), 1529-1542.
- DIMAGGIO, P. (1982): «Cultural capital and school success: the impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students», *American Sociological Review*, 47(2), 189-201.
- DUFLO, E. (2003): «Grandmothers and granddaughters: old age pension and intra-household allocation in South Africa», *World Bank Economic Review*, 17, 1-25.



- DURÁN, M.A. (1986): *La jornada interminable*, Barcelona: Icaria.
- DURKHEIM, E. (1987 [1995]): *El suicidio*, Madrid: Akal.
- EDUCATION, AUDIOVISUAL & CULTURE EXECUTIVE AGENCY (2009): *Arts and cultural education at school in Europe*, European Commission, Eurydice.
- ENGLAND, P. (2006): «Toward gender equality: progress and bottlenecks», en D. BLAU, M.C. BRINTON y D.B. GRUSKY (eds.): *The declining significance of gender?*, Nueva York: Russell Sage Foundation, 245-264.
- ESPING-ANDERSEN, G. (2009): *The incomplete revolution. Adapting to women's new roles*, Cambridge: Polity Press.
- EUROPEAN VALUES STUDY (2008): Base de datos de la Tilburg University y GESIS Leibniz Institute of Social Sciences. En línea: <http://www.europeanvaluesstudy.eu/evs/data-and-downloads>.
- EUROSTAT (2008): *Statistics on income, social inclusion and living conditions*. En línea: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/income\\_social\\_inclusion\\_living\\_conditions/introduction](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/income_social_inclusion_living_conditions/introduction).
- FAITH, M.S., K.S. SCANLON, L.L. BIRCH, L.A. FRANCIS y B. SHERRY (2004): «Parent-child feeding strategies and their relationships to child eating and weight status», *Obesity Research*, 12(11), 1711-1722.
- FALKNER, N.H., D. NEUMARK-SZTAINER, M. STORY, R.W. JEFFERY, T. BEUHRING y M.D. RESNICK (2001): «Social, educational, and psychological correlates of weight status in adolescents», *Obesity Research*, 9, 32-42.
- FARKAS, G., R. GROBE, D. SHEEHAN e Y. SHUAN (1990): «Cultural resources and school success: gender, ethnicity, and poverty groups within an urban school district», *American Sociological Review*, 55, 127-142.
- FERGUSON, D.M., L.J. HORWOOD y E. RIDDER (2005): «Show me the child at seven: the consequences of conduct problems in childhood for psychosocial functioning in adulthood», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(8), 837-849.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., L. MENA y J. RIVIERE (2010): *Fracaso y abandono escolar en España*, Barcelona: Obra Social Fundación "la Caixa".
- FERRARO, K.F., y J.A. KELLEY-MOORE (2003): «Cumulative disadvantage and health: long-term consequences of obesity?», *American Sociological Review*, 68(5), 707-729.
- FINN, J. (1989): «Withdrawing from school», *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- FINN, J.D., y D.A. ROCK (1997): «Academic success among students at risk for school failure», *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.

- FLEISHER, B. (1977): «Mother's home time and the production of child quality», *Demography*, 14(2), 197-212.
- FOLBRE, N., y M. BITTMAN (eds.) (2004): *Family time: the social organization of care*, Nueva York: Routledge.
- FURSTENBERG, F.F., y A. CHERLIN (1991): *Divided families: what happens to children when parents part*, Cambridge: Harvard University Press.
- FURSTENBERG, F., P. MORGAN y P. ALLISON (1987): «Paternal participation and children's well-being after marital dissolution», *American Sociological Review*, 52(5), 695-701.
- GAGNON, C., W.M. CRAIG, R.E. TREMBLAY, R.M. ZHOU y F. VITARO (1995): «Kindergarten predictors of boys' stable behavior problems at the end of elementary school», *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23(6), 751-766.
- GALLOWAY, A.T., L.M. FIORITO, L.A. FRANCIS y L.L. BIRCH (2006): «'Finish your soup': counterproductive effects of pressuring children to eat on intake and affect», *Appetite*, 46(3), 318-323.
- GAUTHIER, A., T. SMEEDING y F.J. FURSTENBERG (2004): «Are parents investing less time in children? Trends in selected industrialized countries», *Population and Development Review*, 30(4), 647-671.
- GELLES, R.J. (1974): *The violent home: a study of physical aggression between husbands and wives*, Beverly Hills: Sage.
- GERSHOFF, E.T. (2002): «Corporal punishment by parents and associated child behaviours and experiences: a meta-analytic and theoretical review», *Psychological bulletin*, 128(4), 539-579.
- GIBBS, N. (2009): «The growing backlash against overparenting», *Time*, 20/11/2009. En línea: <http://www.time.com/time/nation/article/0,8599,1940395,00.html>
- GIDDENS, A. (1999): *Runaway world: how globalization is reshaping our lives*, Londres: Profile Books.
- (1991): *Modernity and self-identity. Self and society in the late Modern Age*, Cambridge: Polity.
- (1990): *The consequences of Modernity*, Cambridge: Polity.
- GILES-SIMS, J., M.A. STRAUS y D.B. SUGARMAN (1995): «Child, maternal and family characteristics associated with spanking», *Family Relations*, 44(2), 170-176.
- GILLIAM, W.S. (2005): *Pre-kindergarteners left behind: expulsion rates in state pre-kindergarten system*, New Haven, CT: Yale University Child Study Center.

- GOLAN, M., y S. CROW (2004): «Parents are key players in the prevention and treatment of weight-related problems», *Nutrition Review*, 62, 39-50.
- GROGAN-KAYLOR, A. (2005): «Corporal punishment and the growth trajectory of children's antisocial behavior», *Child Maltreat*, 10(3), 283-292.
- y M. OTIS (2007): «The predictors of parental use of physical punishment», *Family Relations*, 56, 80-91.
- GUSTAFSSON, S.S., E. KENJOH y C.M.M.P. WETZELS (2002): «Postponement of maternity and the duration of time spent at home after first birth: panel data analysis comparing Germany, Great Britain, the Netherlands and Sweden», *OECD Labour Market and Social Policy Occasional Papers*, 59, París: OCDE. En línea: [www.oecd.org/els/workingpapers](http://www.oecd.org/els/workingpapers).
- GUTIÉRREZ-DOMÈNECH, M. (2002): «Employment penalty after motherhood in Spain», *CEP Discussion Paper 546*, Londres: Centre for Economic Performance, LSE.
- HAINES, J., y D. NEUMARK-SZTAINER (2006): «Prevention of obesity and eating disorders: a consideration of shared risk factors», *Health and Education Research*, 21(6), 770-782.
- HALLAL, P.C., C.G. VICTORA, M.R. AZEVEDO y J.C.K. WELLS (2006): «Adolescent physical activity and health: a systematic review», *Sports Medicine*, 36(12), 1019-1030.
- HAN, W., J. WALDFOGEL y J. BROOKS-GUNN (2001): «The effects of early maternal employment on later cognitive and behavioral outcomes», *Journal of Marriage and Family*, 63(2), 336-354.
- HARDY, R., D. KUH y M. WADSWORTH (2000): «Smoking, body mass index, socioeconomic status and the menopausal transition in a British national cohort», *International Journal of Epidemiology*, 29(5), 845-851.
- HART, B., y T.R. RISLEY (1999): *The social world of children learning to talk*, Baltimore: Paul H. Brookes.
- HECKMAN, J., y D.V. MASTEROV (2007): «The productivity argument for investing in young children», *Review of Agricultural Economics*, 29(3), 446-493.
- y L. LOCHNER (2000): «Rethinking myths about education and training: understanding the sources of skill formation in a modern economy», en S. DANZINGER y J. WALDFOGEL (eds.): *Securing the future: investing in children from birth to college*, Nueva York: Russell Sage Foundation, 47-83.
- HETHERINGTON, E.M. (1979): «Divorce: A child's perspective», *American Psychologist*, 34, 851-858.

- HEYWOOD, C. (2001): *A history of childhood: children and childhood in the West from medieval to modern times*, Cambridge: Polity Press.
- HILL, M. (1992): «The role of economic resources and remarriage in financial assistance for children of divorce», *Journal of Family Issues*, 13(2), 158-178.
- HOCHSCHILD, A.R. (1995): «The culture of politics: traditional, post-modern, cold-modern, and warm-modern ideals of care», *Social Politics*, 2(3), 331-345.
- (1989): *The second shift: working parents and the revolution at home*, Nueva York: Viking Penguin.
- HUTTENLOCHER, J., W. HAIGHT, A. BRYK, M. SELTZER y T. LYONS (1991): «Early vocabulary growth: relation to language input and gender», *Developmental Psychology*, 27(2), 236-248.
- IGLESIAS DE USSEL, J., P. MARÍ-KLOSE, M. MARÍ-KLOSE y P. GONZÁLEZ BLASCO (2009): *Matrimonios y parejas jóvenes*, España 2009, Madrid: Fundación SM.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2007, 2008): *Encuesta de condiciones de vida (ECV)*, Madrid: INE.
- IZQUIERDO, C. (2000): «Comunicación interpersonal y crecimiento emocional en centros educativos: un modelo interpretativo», *Educación*, 26, 127-149.
- JACOBS, J.E, S. LANZA, W. OSGOOD, J.S. ECCLES y A. WIGFIELD (2002): «Changes in children's self-competence and values: gender and domain differences across grades one through twelve», *Child Development*, 73(2), 509-527.
- JIANG J., U. ROSENQVIST, WANG H., T. GREINER, LIAN G. y A. SARKADI (2007): «Influence of grandparents on eating behaviors of young children in Chinese three-generation families», *Appetite*, 48(3), 377-383.
- JOHNSON, M.K., R. CROSNOW y G. ELDER (2001): «Students' attachment and academic engagement: the role of race and ethnicity», *Sociology of Education*, 74(4), 318-340.
- JOHNSON-TAYLOR, W.L., y J.E. EVERHART (2006): «Modifiable environmental and behavioral determinants of overweight among children and adolescents: report of a workshop», *Obesity*, 14(6), 929-966.
- KASINITZ, P., J.H. MOLLENKOPF, M.C. WATERS y J. HOLDAWAY (2008): *Inheriting the city: the children of immigrants come of age*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- KLAMMER, U. (2006): «Work life balance from the children's perspective», en J. LEWIS (ed.): *Children in the context of family and welfare state change*, Cheltenham: Edward Elgar.

- KUNTSCHE, E.N., y G. GMEL (2004): «Emotional wellbeing and violence among social and solitary risky single occasion drinkers in adolescence», *Addiction*, 99(3), 331-339.
- LAREAU, A. (2002): «Invisible inequality: social class and childrearing in black families and white», *American Sociological Review*, 67(5), 747-776.
- (2000): *Home advantage: social class and parental intervention in elementary education*, Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- LARRAÑAGA, I., B. ARREGUI y J. ARPAL (2004): «Reproductive or domestic work», *Gaceta Sanitaria*, 18, supl.1, 31-37. En línea: [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0213-91112004000400007&lng=es&nrm=iso](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0213-91112004000400007&lng=es&nrm=iso).
- LEE, V.E., y J.B. SMITH (1994): *High school restructuring and student achievement. Issues in restructuring schools* (Report No. 7), Madison: University of Wisconsin-Madison, Center on Organization and Restructuring of Schools.
- LIPOVETSKY, G. (2003): *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona: Anagrama.
- LISTER, M.R.A. (2006): «Children (but not women) first: new labour, child welfare and gender», *Critical Social Policy*, 26(2), 315-335.
- LOBSTEIN, T., L. BAUR y R. UAUY (2004): «Obesity in children and young people: a crisis in public health», *Obesity Review*, 5, Supplement 1, 4-104.
- MACE, S.R., e I.A. MCGREGOR (2000): «Maternal grandmothers improve nutritional status and survival of children in rural Gambia», *Proceedings of the Royal Society of London Series B Biological Sciences*, 267, 1641-1647.
- MAGNUSON, K.A., C. RUHM y J. WALDFOGEL (2007): «Does prekindergarten improve school preparation and performance?», *Economics of Education Review*, 26(1), 33-51.
- MAHONEY, J.L., R.W. LARSON y J.S. ECCLES (eds.) (2005): *Organized activities as contexts of development: extracurricular activities, after-school and community programs*, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- , B.D. CAIRNS y T.W. FARMER (2003): «Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation», *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 409-418.
- MANLOVE, J. (1998): «The influence of high school dropout and school disengagement on the risk of school-age pregnancy», *Journal of Research on Adolescence*, 8(2), 187-220.

- MARÍ-KLOSE, M., A. LANAU, C. GÓMEZ-GRANELL y P. MARÍ-KLOSE (2010): *Acompanyament a l'escolaritat: pautes per un model local de referència*, Barcelona: Diputació de Barcelona (en prensa).
- MARÍ-KLOSE, P., M. MARÍ-KLOSE, F. GRANADOS, C. GÓMEZ-GRANELL y À. MARTÍNEZ (2009): *Informe de la inclusión social en España 2009*, Barcelona: Obra Social Caixa Catalunya.
- , M. MARÍ-KLOSE, LL. FLAQUÉ, C. SÁNCHEZ y L. MORATÓ (2008a): *Informe de la inclusión social en España 2008*, Barcelona: Obra Social Caixa Catalunya.
- , C. GÓMEZ-GRANELL, C. BRULLET y S. ESCAPA (2008b): *Temps de les famílies: anàlisi sociològica dels usos del temps dins de les llars catalanes a partir de les dades del Panel de Famílies i Infància*, Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania, Generalitat de Catalunya.
- MARKS, H.M. (2000): «Student engagement and instructional activity: patterns in elementary, middle, and high school years», *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- MARSHALL, S.J., S.J. BIDDLE, T. GORELY, N. CAMERON e I. MURDEY (2004): «Relationships between media use, body fatness and physical activity in children and youth: a meta-analysis», *International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders*, 28(10), 1238-1246.
- MARTINEZ, J.R., D.S. DEGARMO y J.M. EDDY (2004): «Promoting academic success among Latino youth», *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 26, 128-151.
- MCLANAHAN, S., y G. SANDEFUR (1994): *Growing up with a single parent: what hurts, what helps?*, Cambridge: Harvard University Press.
- y L. BUMPASS (1988): «Intergenerational consequences of family disruption», *American Journal of Sociology*, 94(1), 130-152.
- MCLEOD, J.D., y M.J. SHANAHAN (1996): «Trajectories of poverty and children's mental health», *Journal of Health and Social Behavior*, 37(3), 207-220.
- MEIL, G. (2006): *Padres e hijos en la España actual*, Barcelona: Obra Social Fundación "la Caixa".
- MILLS, M., L. MENCARINI, M.L. TANTURRI y K. BEGALL (2008): «Gender equity and fertility intentions in Italy and the Netherlands», *Demographic Research*, 18, 1-26. En línea: <http://www.demographic-research.org/Volumes/Vol18/1/default.htm>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007): *PIRLS 2006: estudio internacional de progreso en comprensión lectora de la IEA. Informe español*, Madrid: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.

- MORENO, L. (2002): «Bienestar mediterráneo y ‘supermujeres’», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 2, 41-57.
- MUST, A., y S.E. ANDERSON (2003): «Effects of obesity on morbidity in children and adolescents», *Nutrition in Clinical Care*, 6(1), 4-12.
- NÄSMAN, E. (1994): «Individualization and institutionalization of childhood in today’s Europe», en J. QVORTRUP, M. BARDY, G. SGRITTA y H. WINTERSBERGER (eds.): *Childhood matters: social theory, practice and politics*, Aldershot: Avebury.
- NEIDELL, M. (2000): «Early parental time investments in children’s human capital development: effects of time in the first year on cognitive and non-cognitive outcomes», *Working paper*, 86, Department of Economics, University of California, Los Angeles.
- NEPOMNYASCHY, L., Y J. WALDFOGEL (2007): «Paternity leave and fathers’ involvement with their young children», *Community, Work & Family*, 10(4), 427-453.
- NEWMANN, F.M., G. WEHLAGE y S.D. LAMBORN (1992): «The significance and sources of student engagement», en F.M. NEWMANN (ed.): *Student engagement and achievement in American secondary schools*, Nueva York: Teachers College Press, 11-39.
- OCDE (2008): *Growing unequal? Income distribution and poverty in OECD countries*, París: OCDE.
- (2007): *Babies and bosses: reconciling work and family life*, París: OCDE.
- (2005): *The definition and selection of key competences. Executive Summary*. París: OCDE. En línea: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>.
- OGDEN, C. I., M.D. CARROLL, L. CURTIN, M.A. McDOWELL, C.J. TABAK y K.M. FLEGAL (2006): «Prevalence of overweight and obesity in the United States, 1999-2004», *Journal of the American Medical Association*, 295, 1549-1555.
- PAPADOPOULOS, A.S., E. VAQUERA e I. QI (2010): *Depression and obesity in Medicaid-enrolled adolescents: trends in service use, cost and outcomes*, Tampa, FL: Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, University of South Florida.
- PELLEGRINI, A.D., y P.K. SMITH (1998): «The development of play during childhood: forms and possible functions», *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(2), 51-57.
- PFAU-EFFINGER, B. (2006): «Cultures of childhood and the relationship of care and employment in European welfare states» en J. Lewis (ed.), *Changing families and welfare states*, Cheltenham: Edward Elgar.



- PIAGET, J. (1932): *The moral judgement of the child*, Nueva York: Harcourt, Brace Jovanovich.
- POPE, S.K., L. WHITESIDE, J. BROOKS-GUNN, K.J. KELLEHER, V.I. RICKERT, R.H. BRADLEY y P.H. CASEY (1993): «Low-birth-weight infants born to adolescent mothers: effects of coresidency with grandmother on child development», *Journal of the American Medical Association*, 269, 1396-1400.
- RAMEY, C.T., y S.L. RAMEY (2000): «Early childhood experiences and developmental competence», en J. WALDFOGEL y S. DANZIGER (eds.): *Securing the future: investing in children from birth to college*, Nueva York: Russell Sage Foundation, 122-155.
- RAZZA, R.A., y C. BLAIR (2009): «Associations among false-belief understanding, executive function and social competence: a longitudinal analysis», *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 332-343.
- REY-LOPEZ, J.P., G. VICENTE-RODRIGUEZ, M. BIOSCA, y L.A. MORENO (2008): «Sedentary behaviour and obesity development in children and adolescents», *Nutrition, Metabolism & Cardiovascular Diseases*, 18(3), 242-251.
- RIVERO RECUNTO, A. (dir.) et al. (2005): *Conciliación de la vida familiar y la vida laboral: situación actual, necesidades y demandas (Informe de resultados)*, Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Igualdad.
- ROPPELT, U. (2003): «Kinder-Experten ihres Alltags?», en A.M. FRANKFURT et al. (eds.) (2004): *Familie bringt Gewinn. Innovation durch Balance von Familie und Arbeitswelt*, Gütersloh: Bertelsmann.
- RUBIN, K.H., R. COPLAN y J. BOWKER (2009): «Social withdrawal and shyness in childhood and adolescence», *Annual Review of Psychology*, 60, 141-171.
- RUMBERGER, R. (1987): «High school dropouts: a review of the issues and evidence», *Review of Educational Research*, 57(2), 1001-1121.
- SANDBERG, J.F., y S.L. HOFFERTH (2001): «Changes in children's time with parents: United States, 1981-1997», *Demography*, 38(3), 423-436.
- SAVE THE CHILDREN (2005): *Annual report*, Connecticut: Save the Children Federation.
- SAYER, L.C., S.M. BIANCHI y J.P. ROBINSON (2004): «Are parents investing less in children? Trends in mothers' and fathers' time with children», *American Journal of Sociology*, 110(1), 1-43.
- SERDULA, M.K., D. IVERY, R.J. COATES, D.S. FREEDMAN, D.F. WILLIAMSON y T. BYERS (1993): «Do obese children become obese adults? A review of the literature», *Preventive Medicine*, 22(2), 167-177.



- SEWELL, W.H., y V.P. SHAH (1968): «Social class, parental encouragement and educational aspirations», *American Journal of Sociology*, 73(6), 559-572.
- SIMONS, R.L., C. JOHNSON y R.D. CONGER (1994): «Harsh corporal punishment versus quality of parental involvement as an explanation of adolescent maladjustment», *Journal of Marriage and the Family*, 56, 591-607.
- SOCOLAR, R.R.S., y R.E.K. STEIN (1995): «Spanking infants and toddlers: maternal belief and practice», *Pediatrics*, 95(1), 105-111.
- STEINBERG, L. (2001): «We know some things: parent-adolescent relationships in retrospect and prospect», *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19.
- STEINER, L. (1998): «Organizational dilemmas as barriers to learning», *The Learning Organization*, 5(4), 193-201.
- STORCH, E.A., V.A. MILSOM, N. DEBRAGANZA, A.B. LEWIN, G.R. GEFFKEN y J.H. SILVERSTEIN (2007): «Peer victimization, psychosocial adjustment, and physical activity in overweight and at-risk-for-overweight youth», *Journal of Pediatric Psychology*, 32(1), 80-89.
- STRAUSS, R.S. (2000): «Childhood obesity and self-esteem», *Pediatrics*, 105(1), 15.
- SUÁREZ-OROZCO, C., M. SUÁREZ-OROZCO e I. TODOROVA (2008): *Learning a new land: immigrant students in American society*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SWEETING, H., C. WRIGHT y H. MINNIS (2005): «Psychosocial correlates of adolescent obesity, slimming down and 'becoming obese'», *Journal of Adolescent Health*, 37(5), 409-417.
- SYLVA, K., *et al.* (2010): *Early childhood matters: evidence from the effective pre-school and primary education project*, Nueva York: Routledge.
- THOMPSON, D.R., E. OBARZANEK, D.L. FRANKO, B.A. BARTON, J. MORISSON, F.M. BRO, S.R. DANIELS y R.H. STRIEGEL-MOORE (2007): «Childhood overweight and cardiovascular disease risk factors: the National Heart, Lung, and Blood Institute growth and health data», *Journal of Pediatrics*, 150(1), 18-25.
- TOBÍO SOLER, C. (2002): «Conciliación o contradicción: cómo hacen las madres trabajadoras», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 97, 155-186.
- *et al.* (2010): *El cuidado de las personas: un reto para el siglo XXI*, Barcelona: Obra Social Fundación "la Caixa".
- UNICEF (2009): «Trends in infant mortality rates (1960-2008)», en *Childinfo: Monitoring the Situation of Children and Women* – Unicef. En línea: [http://www.childinfo.org/mortality\\_imrcountrydata.php](http://www.childinfo.org/mortality_imrcountrydata.php).

- UNICEF INNOCENTI RESEARCH CENTRE (2007): *Child poverty in perspective: an overview of child well-being in rich countries*, Innocenti Report Card 7, Florencia: The United Nations Children's Fund.
- VOELKL, K.E. (1995): «School warmth, student participation, and achievement», *The Journal of Experimental Education*, 63(2), 127-138.
- WALDFOGEL, J. (2002): «Child care, women's employment, and child outcomes», *Journal of Population Economics*, 15(3), 527-548.
- (1997): «The effect of children on women's wages», *American Sociological Review*, 62(2), 209-217.
- , W.J. HAN y J. BROOKS-GUNN (2002): «The effects of early maternal employment on child cognitive development», *Demography*, 39(2), 369-392.
- , J. HILL y J. BROOKS-GUNN (2003): «Sustained effects of high participation in an early intervention for low-birth-weight premature infants», *Developmental Psychology*, 39(4), 730-744.
- WORLD BANK (2008): «Mortality rate, infant (per 1,000 live births)», *The World Bank*, consultado en julio de 2010. En línea: <http://data.worldbank.org/indicator/SP.DYN.IMRT.IN>.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2007): *WHO reference 2007: growth reference data for 5-19 years*, World Health Organization.
- WORLD VALUES SURVEY (1990, 1999, 2008): base de datos ASEP/JDS, Madrid. En línea: <http://www.worldvaluessurvey.org>.
- WYNESS, M. (2006): *Childhood and society: An introduction to the sociology of childhood*, Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- ZUCKERMAN, B., y R. KAHN (2000): «Pathways to early child health and development», en S. DANZIGER y J. WALDFOGEL (eds.): *Securing the future: investing in children from birth to college*, Nueva York: The Russel Ford Foundation, 87-121.

# Índice de gráficos y tablas

---

## Gráficos

|     |                                                                                                                                                                                 |     |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.1 | Probabilidad de que en los hogares con niños de 0 a 10 años se vivan situaciones de tensión por distintos motivos, según modelos de distribución de responsabilidades de género | 42  |
| 3.1 | Mujeres que han tenido que abandonar alguna actividad desde que nació su hijo/a según su nivel de estudios                                                                      | 53  |
| 3.2 | Tiempo que pasan por término medio padres y madres con sus hijos/as, según la edad del niño. Días laborables y fin de semana                                                    | 64  |
| 3.3 | Tiempo que pasan por término medio padres y madres con sus hijos/as según su nivel de estudios. Días laborables y fin de semana                                                 | 65  |
| 3.4 | Tiempo que pasan por término medio padres y madres con sus hijos/as según situación laboral de la pareja. Días laborables y fin de semana                                       | 66  |
| 3.5 | Valoración que padres y madres realizan sobre el tiempo que pasan con su hijo/a                                                                                                 | 68  |
| 3.6 | Probabilidad de que la madre considere que el tiempo que pasa con su hijo/a es insuficiente en diferentes escenarios de corresponsabilización                                   | 70  |
| 3.7 | Frecuencia con que los padres han realizado distintas actividades con el niño/a en la última semana                                                                             | 73  |
| 3.8 | Probabilidad de llevar a sus hijos/as a una guardería, centro de educación preescolar o centro de cuidado de niños, según nivel de ingresos del hogar                           | 82  |
| 4.1 | Tipos de paternidad                                                                                                                                                             | 97  |
| 4.2 | Probabilidad de haber recibido un cachete en la última semana, según el grado de estimulación cognitiva                                                                         | 110 |
| 4.3 | Probabilidad de haber recibido un cachete en la última semana, según la existencia de situaciones de tensión en el hogar debidas a diversos motivos                             | 111 |

|      |                                                                                                                                                                  |     |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.4  | Nivel de comprensión lectora de los niños de 10 años según la frecuencia con que los padres les leían cuentos hasta los tres años                                | 117 |
| 5.1  | Menores matriculados en actividades extracurriculares según sexo y tipo de actividad                                                                             | 123 |
| 5.2  | Frecuencia de participación en actividades extraescolares                                                                                                        | 124 |
| 5.3  | Menores que no participan en ninguna actividad extraescolar según características del hogar y situación socioeconómica familiar                                  | 125 |
| 5.4  | Frecuencia de participación en actividades no estructuradas                                                                                                      | 128 |
| 6.1  | Probabilidad de que los niños/as sufran obesidad según el peso de sus padres                                                                                     | 147 |
| 6.2  | Probabilidad de que el niño/a sea obeso según la percepción del tiempo que los padres pasan con él/ella                                                          | 152 |
| 6.3  | Probabilidad de que el niño/a sea obeso según tipos de paternidad                                                                                                | 153 |
| 6.4  | Probabilidad de que el niño/a sea obeso según nivel de síntomas depresivos                                                                                       | 155 |
| 6.5  | Probabilidad de que el niño/a tenga un nivel de competencia socioemocional bajo según el grado de exposición a actividades de estimulación cognitiva             | 165 |
| 6.6  | Probabilidad de que el niño/a tenga un nivel de competencia socioemocional bajo según frecuencia de aplicación de refuerzos y castigos                           | 166 |
| 6.7  | Probabilidad de que el niño/a tenga un nivel de competencia socioemocional bajo según la frecuencia con que se producen tensiones de distinta índole en el hogar | 167 |
| 6.8  | Niños/as con problemas de desafección escolar según sexo                                                                                                         | 170 |
| 6.9  | Niños/as con problemas de desafección escolar según edad                                                                                                         | 171 |
| 6.10 | Probabilidad de que el niño/a tenga problemas para seguir una asignatura según grado de implicación de la madre y el padre                                       | 177 |
| 6.11 | Probabilidad de que al niño/a no le guste estudiar según grado de implicación de la madre y el padre                                                             | 178 |
| 6.12 | Probabilidad de que el niño/a tenga problemas para seguir una asignatura según tipos de paternidad                                                               | 179 |
| 6.13 | Probabilidad de que el niño/a tenga problemas de concentración según la frecuencia de tensiones de distinta índole en el hogar                                   | 180 |
| 6.14 | Probabilidad de que el niño/a tenga problemas para seguir una asignatura según la frecuencia de tensiones de distinta índole en el hogar                         | 181 |

|                                                                                                                                            |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.15 Probabilidad de que el niño haya manifestado que no le gusta estudiar según la frecuencia de tensiones de distinta índole en el hogar | 182 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

## Tablas

|                                                                                                                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1 Motivos más importantes para tener un hijo entre mujeres que no tienen hijos pero desean tenerlos y mujeres que ya tienen hijos pero quisieran tener más | 30 |
| 2.2 Motivos más importantes para no tener hijos. Mujeres de 25 a 39 años sin hijos y que no quieren tenerlos                                                 | 33 |
| 2.3 Motivos más importantes para no tener hijos. Mujeres de 25 a 39 años que tienen hijos y no quieren tener más                                             | 34 |
| 2.4 Reparto de las tareas domésticas en los hogares en que las mujeres trabajan según tengan o no hijos/as                                                   | 38 |
| 2.5 Personas que declaran vivir situaciones de tensión en casa por distintos motivos según atributos sociodemográficos de los padres y edad del niño/a       | 41 |
| 2.6 Opinión sobre si las mujeres deberían trabajar a tiempo completo, a tiempo parcial o no trabajar en diversas situaciones según grupos de edad            | 44 |
| 2.7 Opinión sobre si es necesario que un niño/a asista a la escuela o guardería según diferentes intervalos de edad del menor                                | 45 |
| 2.8 Razón por la que su hijo/a asiste o asistió a una guardería o centro infantil antes de los tres años                                                     | 46 |
| 2.9 Opinión sobre si niños y niñas menores de tres años desarrollan mejor ciertas capacidades en la escuela o en la familia según nivel de estudios          | 47 |
| 3.1 Jornada laboral de parejas con edades comprendidas entre 25 y 49 según edad del hijo/a menor                                                             | 52 |
| 3.2 Situación laboral de las madres según su situación en el momento de nacimiento del hijo                                                                  | 54 |
| 3.3 Mujeres que se acogieron al permiso de maternidad según su edad, nivel de estudios y nivel de ingresos del hogar                                         | 58 |
| 3.4 Padres que se han acogido a la baja de paternidad antes y después de la entrada en vigor de la Ley de Igualdad                                           | 60 |
| 3.5 Frecuencia con que alguna persona que vive en el hogar realiza actividades de estimulación cognitiva con el niño/a según nivel de estudios de la madre   | 74 |

|      |                                                                                                                                                                            |     |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.6  | Frecuencia con que alguna persona que vive en el hogar realiza actividades de estimulación cognitiva y salidas del hogar con el niño/a según situación laboral de la madre | 76  |
| 3.7  | Hombres que asumen principalmente las actividades de estimulación cognitiva o las realizan equitativamente con sus parejas, según su nivel de estudios                     | 77  |
| 3.8  | Hogares que en el último mes han recibido alguna ayuda de alguien que no vive habitualmente en el hogar para cuidar al niño/a, según características de la madre           | 79  |
| 3.9  | Evolución de las tasas de escolaridad en educación Infantil                                                                                                                | 80  |
| 4.1  | Frecuencia con que la familia se reúne normalmente para desayunar, comer y cenar según nivel de estudios de la madre                                                       | 91  |
| 4.2  | Frecuencia con que alguna persona que vive en el hogar realiza actividades de estimulación cognitiva con el niño/a según nivel de estudios de la madre                     | 92  |
| 4.3  | Frecuencia con que alguna persona que vive en el hogar realiza «salidas» del hogar con el niño/a según nivel de estudios de la madre                                       | 93  |
| 4.4  | Evolución de la opinión de los hombres acerca del modelo ideal en el reparto de responsabilidades de género en la familia                                                  | 95  |
| 4.5  | Frecuencia con que alguna persona que vive en el hogar realiza actividades de estimulación cognitiva con el niño/a según tipos de paternidad                               | 99  |
| 4.6  | Frecuencia con que alguna persona que vive en el hogar realiza «salidas» fuera del hogar con el niño/a según tipos de paternidad                                           | 100 |
| 4.7  | ¿Quién hace mimos (abrazos, besos, cosquillas...) más a menudo al menor según tipos de paternidad?                                                                         | 102 |
| 4.8  | Opinión sobre el método más adecuado para educar a los hijos según grupos de edad                                                                                          | 104 |
| 4.9  | Frecuencia con que los padres han administrado refuerzos y castigos en la última semana                                                                                    | 105 |
| 4.10 | Factores que determinan que el niño/a haya recibido un cachete en la última semana                                                                                         | 108 |
| 4.11 | Implicación de los padres en las tareas escolares de sus hijos según nivel educativo de la madre                                                                           | 114 |
| 4.12 | Frecuencia con que alguna persona que vive en el hogar realiza actividades de lectura con el niño/a                                                                        | 115 |

|     |                                                                                                                                 |     |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.1 | Actividades que el niño/a hace a diario o casi diariamente, según distintas características socioeconómicas del hogar           | 129 |
| 5.2 | Personas con las que el niño/a realiza habitualmente distintas actividades                                                      | 132 |
| 5.3 | Frecuencia con que los niños/as pasan tiempo con sus amigos en casa según características socioeconómicas del hogar             | 133 |
| 5.4 | Número de actividades extraescolares realizadas según composición del hogar (abuelos y hermanos viviendo o no en la misma casa) | 135 |
| 6.1 | Distribución de niñas y niños en categorías de peso según su índice de masa corporal                                            | 145 |
| 6.2 | Obesidad de los niños/as según características socioeconómicas del hogar                                                        | 149 |
| 6.3 | Obesidad de los niños/as según composición del hogar                                                                            | 151 |
| 6.4 | Nivel de competencia socioemocional de los niños/as según características socioeconómicas del hogar                             | 161 |
| 6.5 | Nivel de competencia socioemocional de los niños/as según composición del hogar                                                 | 163 |
| 6.6 | Nivel de competencia socioemocional de los niños/as según estilos parentales                                                    | 164 |
| 6.7 | Desafección escolar según nivel de estudios de los padres                                                                       | 173 |
| 6.8 | Desafección escolar según situación laboral de los padres                                                                       | 175 |
| A.1 | CCAA por edad del niño                                                                                                          | 213 |
| A.2 | CCAA por tamaño de hábitat                                                                                                      | 214 |

## Anexo metodológico

---

Para la elaboración del presente estudio se diseñó una encuesta específica. Se presentan a continuación sus características.

### Encuesta de Relaciones Inter e Intrageneracionales en la Infancia (2010)

**Diseño:** La encuesta se basa en dos cuestionarios, estructurados en función de la edad del menor que vive en el hogar: el primero, para niños de hasta cuatro años; el segundo, para niños de cinco a diez años. En presencia de más de un menor de esas edades en el hogar, el entrevistador interroga solo acerca de uno de ellos. La selección del niño o niña es aleatoria. La duración media de la entrevista fue de 15 minutos y se realizó telefónicamente (CATI) a uno de los progenitores. El cuestionario de niños de hasta cuatro años incluye 57 preguntas; el de cinco a diez años, 62 preguntas. Un bloque de preguntas es de carácter común; otras preguntas son específicas para los distintos grupos de edad. El cuestionario fue elaborado por el equipo de trabajo del presente estudio. En la medida de lo posible, la encuesta se ha basado en preguntas, estandarizadas, previamente testadas en estudios sobre esta materia en trabajos efectuados en otros países. Las entrevistas telefónicas fueron confiadas a Random Estudios de Opinión, Márketing y Socioeconómicos SA.

**Fecha de la encuesta:** Enero y Febrero de 2010.

**Ámbito:** España.

**Universo:** Componen el universo de la muestra padres o madres que viven con sus hijos de 0 a 10 años de edad. La encuesta fue respondida por 611 padres y 1.595 madres. Las respuestas se refieren a 1.058 niños de 0 a 4 años y



1.148 niños de 5 a 10 años. En total se recoge información de 1.160 niños y 1.046 niñas.

**Tamaño de la muestra:** 2.206 familias con hijos de hasta diez años (sobre una previsión de 2.200 familias).

**Procedimiento de muestreo:** Distribución geográfica representativa. Cuotas basadas en el tamaño de hábitat en cada comunidad autónoma, sexo y edad del menor, y situación laboral de la madre. Selección aleatoria de hogares a partir de bases de datos actualizadas semestralmente por la CMT. A continuación se presenta el número de entrevistas previstas según tamaño de hábitat y edad del menor.

**Error muestral:**  $\pm 2,13\%$

Los cuestionarios y ficheros de datos están a disposición de los investigadores que los soliciten. (paumari@ciimu.org)

TABLA A.1

### CCAA por edad del niño

|                      | DE 0 A 3 AÑOS | DE 4 A 6 AÑOS | DE 7 A 10 AÑOS | TOTAL        |
|----------------------|---------------|---------------|----------------|--------------|
| Andalucía            | 145           | 106           | 139            | 390          |
| Aragón               | 23            | 16            | 21             | 60           |
| Asturias             | 18            | 14            | 18             | 50           |
| Baleares             | 20            | 14            | 19             | 53           |
| Canarias             | 38            | 29            | 40             | 107          |
| Cantabria            | 11            | 8             | 10             | 29           |
| Castilla-La Mancha   | 33            | 25            | 33             | 91           |
| Castilla y León      | 41            | 31            | 41             | 113          |
| Cataluña             | 138           | 95            | 119            | 352          |
| Comunidad Valenciana | 90            | 64            | 83             | 237          |
| Extremadura          | 17            | 13            | 18             | 48           |
| Galicia              | 47            | 34            | 46             | 127          |
| La Rioja             | 5             | 4             | 5              | 14           |
| Madrid               | 126           | 87            | 110            | 323          |
| Murcia               | 26            | 18            | 23             | 67           |
| Navarra              | 11            | 8             | 10             | 29           |
| País Vasco           | 40            | 28            | 35             | 103          |
| Ceuta y Melilla      | 3             | 2             | 2              | 7            |
| <b>Total</b>         | <b>832</b>    | <b>596</b>    | <b>772</b>     | <b>2.200</b> |

TABLA A.2

**CCAA por tamaño de hábitat**

|                      | 0-5.000    | 5.001-10.000 | 10.001-20.000 | 20.001-50.000 | 50.001-100.000 | MÁS DE 100.000 | TOTAL        |
|----------------------|------------|--------------|---------------|---------------|----------------|----------------|--------------|
| Andalucía            | 39         | 34           | 50            | 64            | 58             | 145            | 390          |
| Aragón               | 14         | 3            | 6             | 3             | 2              | 32             | 60           |
| Asturias             | 3          | 3            | 8             | 5             | 7              | 24             | 50           |
| Baleares             | 3          | 5            | 6             | 16            | 3              | 20             | 53           |
| Canarias             | 3          | 8            | 12            | 27            | 19             | 38             | 107          |
| Cantabria            | 6          | 3            | 5             | 3             | 3              | 9              | 29           |
| Castilla-La Mancha   | 27         | 12           | 13            | 10            | 21             | 8              | 91           |
| Castilla y León      | 34         | 10           | 7             | 9             | 16             | 37             | 113          |
| Cataluña             | 36         | 28           | 38            | 58            | 45             | 147            | 352          |
| Comunidad Valenciana | 20         | 19           | 27            | 61            | 31             | 79             | 237          |
| Extremadura          | 16         | 7            | 5             | 6             | 7              | 7              | 48           |
| Galicia              | 17         | 18           | 22            | 21            | 17             | 32             | 127          |
| La Rioja             | 3          | 2            | 1             | 1             | 0              | 7              | 14           |
| Madrid               | 7          | 11           | 13            | 19            | 37             | 236            | 323          |
| Murcia               | 1          | 2            | 9             | 17            | 7              | 31             | 67           |
| Navarra              | 9          | 4            | 4             | 3             | 0              | 9              | 29           |
| País Vasco           | 11         | 9            | 16            | 19            | 11             | 37             | 103          |
| Ceuta y Melilla      | 0          | 0            | 0             | 0             | 7              | 0              | 7            |
| <b>Total</b>         | <b>249</b> | <b>178</b>   | <b>242</b>    | <b>342</b>    | <b>291</b>     | <b>898</b>     | <b>2.200</b> |



## Colección Estudios Sociales

Disponible en internet: [www.laCaixa.es/ObraSocial](http://www.laCaixa.es/ObraSocial)

### Títulos publicados

1. LA INMIGRACIÓN EXTRANJERA EN ESPAÑA (*agotado*)  
Eliseo Aja, Francesc Carbonell, Colectivo Ioé (C. Pereda, W. Actis y M. A. de Prada), Jaume Funes e Ignasi Vila
2. LOS VALORES DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA Y SU RELACIÓN CON LAS DROGAS (*agotado*)  
Eusebio Megías (director), Domingo Comas, Javier Elzo, Ignacio Megías, José Navarro, Elena Rodríguez y Oriol Romaní
3. LAS POLÍTICAS FAMILIARES EN UNA PERSPECTIVA COMPARADA (*agotado*)  
Lluís Flaquer
4. LAS MUJERES JÓVENES EN ESPAÑA (*agotado*)  
Inés Alberdi, Pilar Escario y Natalia Matas
5. LA FAMILIA ESPAÑOLA ANTE LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS (*agotado*)  
Víctor Pérez-Díaz, Juan Carlos Rodríguez y Leonardo Sánchez Ferrer
6. VEJEZ, DEPENDENCIA Y CUIDADOS DE LARGA DURACIÓN (*agotado*)  
David Casado Marín y Guillem López i Casasnovas
7. LOS JÓVENES ANTE EL RETO EUROPEO (*agotado*)  
Joaquim Prats Cuevas (director), Cristòfol-A. Trepà i Carbonell (coordinador), José Vicente Peña Calvo, Rafael Valls Montés y Ferran Urgell Plaza
8. ESPAÑA ANTE LA INMIGRACIÓN (\*) (*agotado*)  
Víctor Pérez-Díaz, Berta Álvarez-Miranda y Carmen González-Enríquez
9. LA POLÍTICA DE VIVIENDA EN UNA PERSPECTIVA EUROPEA COMPARADA (*agotado*)  
Carme Trilla
10. LA VIOLENCIA DOMÉSTICA (*agotado*)  
Inés Alberdi y Natalia Matas
11. INMIGRACIÓN, ESCUELA Y MERCADO DE TRABAJO (\*)  
Colectivo Ioé (Walter Actis, Carlos Pereda y Miguel A. de Prada)
12. LA CONTAMINACIÓN ACÚSTICA EN NUESTRAS CIUDADES  
Benjamín García Sanz y Francisco Javier Garrido
13. FAMILIAS CANGURO  
Pere Amorós, Jesús Palacios, Núria Fuentes, Esperanza León y Alicia Mesas
14. LA INSERCIÓN LABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDADES (*agotado*)  
Colectivo Ioé (Carlos Pereda, Miguel A. de Prada y Walter Actis)
15. LA INMIGRACIÓN MUSULMANA EN EUROPA (*agotado*)  
Víctor Pérez-Díaz, Berta Álvarez-Miranda y Elisa Chuliá

16. POBREZA Y EXCLUSIÓN SOCIAL  
(agotado)  
Joan Subirats (director), Clara Riba,  
Laura Giménez, Anna Obradors, Maria  
Giménez, Dídac Queralt, Patricio Bottos  
y Ana Rapoport
17. LA REGULACIÓN DE LA  
INMIGRACIÓN EN EUROPA  
Eliseo Aja, Laura Díez (coordinadores),  
Kay Hailbronner, Philippe de Bruycker,  
François Julien-Laferrière, Paolo Bonetti,  
Satvinder S. Juss, Giorgio Malinverni,  
Pablo Santolaya y Andreu Olesti
18. LOS SISTEMAS EDUCATIVOS  
EUROPEOS ¿CRISIS O  
TRANSFORMACIÓN?  
Joaquim Prats y Francesc Raventós  
(directores), Edgar Gasòliba (coordi-  
nador), Robert Cowen, Bert P. M.  
Creemers, Pierre-Louis Gauthier, Bart  
Maes, Barbara Schulte y Roger Standaert
19. PADRES E HIJOS EN  
LA ESPAÑA ACTUAL  
Gerardo Meil Landwerlin
20. MONOPARENTALIDAD E INFANCIA  
Lluís Flaquer, Elisabet Almeda  
y Lara Navarro
21. EL EMPRESARIADO INMIGRANTE  
EN ESPAÑA  
Carlota Solé, Sònia Parella  
y Leonardo Cavalcanti
22. ADOLESCENTES ANTE  
EL ALCOHOL. LA MIRADA  
DE PADRES Y MADRES  
Eusebio Megías Valenzuela (director),  
Juan Carlos Ballesteros Guerra,  
Fernando Conde Gutiérrez del Álamo,  
Javier Elzo Imaz, Teresa Laespada  
Martínez, Ignacio Megías Quirós y  
Elena Rodríguez San Julián
23. PROGRAMAS  
INTERGENERACIONALES.  
HACIA UNA SOCIEDAD  
PARA TODAS LAS EDADES (\*)  
Mariano Sánchez (director), Donna  
M. Butts, Alan Hatton-Yeo, Nancy A.  
Henkin, Shannon E. Jarrott,  
Matthew S. Kaplan, Antonio Martínez,  
Sally Newman, Sacramento Pinazo,  
Juan Sáez y Aaron P. C. Weintraub
24. ALIMENTACIÓN, CONSUMO  
Y SALUD (\*)  
Cecilia Díaz Méndez y Cristóbal Gómez  
Benito (coordinadores), Javier Aranceta  
Bartrina, Jesús Contreras Hernández,  
María González Álvarez, Mabel Gracia  
Arnaiz, Paloma Herrera Racionero,  
Alicia de León Arce, Emilio Luque  
y María Ángeles Menéndez Patterson
25. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN  
ESPAÑA. HACIA LA SOCIEDAD  
DEL CONOCIMIENTO (\*)  
Oriol Homs
26. DEPORTE, SALUD  
Y CALIDAD DE VIDA (\*)  
David Moscoso Sánchez y Eduardo  
Moyano Estrada (coordinadores),  
Lourdes Biedma Velázquez, Rocío  
Fernández-Ballesteros García, María  
Martín Rodríguez, Carlos Ramos  
González, Luís Rodríguez-Morcillo  
Baena y Rafael Serrano del Rosal
27. LA POBLACIÓN RURAL DE  
ESPAÑA. DE LOS DESEQUILIBRIOS  
A LA SOSTENIBILIDAD SOCIAL (\*)  
Luis Camarero (coordinador), Fátima  
Cruz, Manuel González, Julio A.  
del Pino, Jesús Oliva y Rosario  
Sampedro
28. EL CUIDADO DE LAS PERSONAS.  
UN RETO PARA EL SIGLO XXI (\*)  
Constanza Tobío, M.ª Silveria Agulló  
Tomás, M.ª Victoria Gómez y M.ª Teresa  
Martín Palomo
29. FRACASO Y ABANDONO ESCOLAR  
EN ESPAÑA (\*)  
Mariano Fernández Enguita, Luis Mena  
Martínez y Jaime Riviere Gómez
30. INFANCIA Y FUTURO. NUEVAS  
REALIDADES, NUEVOS RETOS (\*)  
Pau Mari-Klose, Marga Mari-Klose,  
Elizabeth Vaquera y Solveig Argeseanu  
Cunningham

(\*) Versión en inglés disponible en internet

El papel utilizado en esta publicación es Coral Book 1.2 Ivory de 80 g para el interior y Creator Star de 300 g para la cubierta. Ambos papeles, distribuidos por Torraspapel, ostentan la certificación FSC, marca de manejo forestal responsable, que garantiza la sostenibilidad del proceso de fabricación.

ELEMENTAL  
CHLORINE  
**FREE**  
GUARANTEED





El presente estudio examina las actividades y relaciones de los niños y niñas de 0 a 10 años y el impacto que tienen sobre la vida infantil recientes transformaciones sociales, como la aparición de nuevos tipos de familia, la incorporación masiva de la mujer al trabajo remunerado o los nuevos modos de ejercer la paternidad y maternidad. Los autores rastrean, además, el origen de fenómenos que pueden lastrar el desarrollo de los niños, como la obesidad, los problemas socioemocionales o la desafección escolar.

Los resultados invitan a reflexionar sobre una etapa crítica en la que las experiencias vividas por los niños influyen decisivamente en su trayectoria vital futura, y contribuyen, por tanto, a orientar iniciativas encaminadas a ayudar a las familias y a mejorar el bienestar en la infancia.

Con este estudio, la Obra Social “la Caixa” pretende impulsar la investigación y el análisis sobre factores sociales que configuran las oportunidades de las personas a lo largo de sus vidas. Evidencias como las presentadas en este libro pueden ayudar a desarrollar instrumentos para prevenir y corregir situaciones de exclusión o vulnerabilidad.



**Obra Social**  
Fundación “la Caixa”