



**tiempo
de crecer,
tiempo
para crecer**

**Carme Gómez-Granell
Albert Julià**



**tiempo
de crecer,
tiempo
para crecer**

Carme Gómez-Granell
Albert Julià



**Ajuntament
de Barcelona**

Colección Dossiers del Tiempo
«Tiempo de crecer, tiempo para crecer»

© de la edición: Ajuntament de Barcelona

Autores

Carme Gómez-Granell
Albert Julià
Consorcio Instituto de Infancia y Mundo Urbano (CIIMU)

Dirección científica

Elena Sintés Pascual

Traducción y corrección
Gemma Salvà Santanachs

Traducción al inglés

Debbie Smirthwaite

Diseño gráfico

Angel Uzkiانو

Edición y coordinación de la colección

Ajuntament de Barcelona
Àrea de Qualitat de Vida, Igualtat i Esports
Programa de Temps i Qualitat de Vida

www.bcn.cat/usosdeltemps

Presentación

¿Cómo transcurre el tiempo cotidiano de los niños, niñas y adolescentes? ¿Qué características presenta su día a día? ¿Cómo son los tiempos y los espacios relacionados con la familia y la educación, el ocio y el entretenimiento o los amigos? Estas son algunas de las preguntas que se plantean en el presente «Dossier del Tiempo», elaborado por el Consorci Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU) a partir de los datos del *Panel de Familias e Infancia* (PFI) y de la *Encuesta sobre Relaciones Inter - e Intrageneracionales*.

La colección «Dossiers del Tiempo» del Ayuntamiento de Barcelona pretende sensibilizar y dinamizar el debate en torno a los paradigmas del tiempo en la ciudad y en el mundo local. A partir de volúmenes monográficos, los «Dossiers del Tiempo» analizan cuestiones relevantes sobre la organización del tiempo en la vida cotidiana, con miras a ofrecer nuevos horizontes en la mejora de la calidad de vida y el bienestar de las personas.

Este es el primer volumen que trata específicamente de uno de los colectivos más vulnerables a la actual problemática del tiempo. En él se describen los usos del tiempo de los niños, niñas y adolescentes y de las personas de su entorno, dedicando especial atención a los tiempos compartidos en las relaciones inter- e intrageneracionales. El análisis resultante nos proporciona algunas recomendaciones dirigidas a orientar políticas y actuaciones de apoyo a los niños, niñas y adolescentes y a sus familias, con objeto de mejorar su tiempo individual y colectivo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
1. TIEMPO EN FAMILIA	15
1.1. Tiempo compartido: actividades conjuntas y comunicación	16
1.1.1. Primeras edades	16
1.1.2. Adolescencia	22
1.2. Valoración de los tiempos compartidos en familia	27
1.3. Gestión del tiempo en las nuevas modalidades familiares	31
1.4. Síntesis	36
2. TIEMPO DE ESTUDIO	37
2.1. Tiempo dedicado a estudiar y hacer los deberes	39
2.2. Actividades de refuerzo y de repaso	43
2.3. Empleo de las nuevas tecnologías en el estudio	46
2.4. Capital social de las familias: acompañamiento y seguimiento de la escolaridad	49
2.5. Síntesis	56
3. TIEMPO LIBRE ORGANIZADO Y PARTICIPACIÓN SOCIAL	59
3.1. Participación en actividades extraescolares	60
3.2. Asociacionismo y otras actividades participativas	64
3.3. Síntesis	65
4. TIEMPO LIBRE Y CONSUMO CULTURAL	67
4.1. Actividades y estilos de ocio	68
4.1.1. Prácticas de consumo	69
4.1.2. Actividades culturales	70
4.1.3. Salir de noche	71
4.1.4. Cultura audiovisual y digital	72
4.1.4.1. Internet	73
4.1.4.2. A qué fines se destina Internet	75
4.1.4.3. Televisión y videojuegos	78
4.1.5. Grado de satisfacción con respecto al tiempo libre	79
4.2. Síntesis	81
5. TIEMPO Y AMIGOS	83
5.1. Síntesis	88
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	89
7. BIBLIOGRAFÍA	93



INTRODUCCIÓN

La infancia es sin duda la etapa de la vida en que el concepto de tiempo es más confuso, menos asequible y menos inteligible. Quizá por ello, también la conciencia del tiempo, del paso del tiempo, es menos importante y menos acuciante. Los niños y niñas pueden construir relatos desordenados y mágicos, en los que el antes, el ahora y el después se confunden. En el tiempo infantil, el juego y el aprendizaje se mezclan: los más pequeños juegan aprendiendo o aprenden jugando. Podríamos decir que su tiempo es infinito, porque no están preocupados por el pasado ni el futuro. El concepto de «perder el tiempo», últimamente tan interiorizado por los adultos, sencillamente no existe. En la etapa infantil, el tiempo lo marcan y determinan los adultos. Los adultos que rodean al niño —padres, personas cuidadoras, profesionales de la educación— son quienes establecen sus tiempos: de comer, de dormir, de jugar, de estudiar...

Poco a poco, a lo largo de los años, las capacidades cognitivas de los niños y niñas van evolucionando, gracias, en gran medida, a los efectos de la socialización y la educación. Al llegar a la adolescencia, el tiempo ya se ha convertido en algo esencial, primordial. En esta etapa de la vida, las relaciones con los progenitores cambian y adquieren nuevos perfiles. Aunque los chicos y chicas adolescentes siguen manteniendo fuertes lazos afectivos con ellos, las relaciones con los amigos y las relaciones sentimentales empiezan a ser más intensas e influyentes, lo que puede ser tanto positivo como negativo. La adolescencia es, entre otras cosas, un proceso de transición de la dependencia a la autonomía, y eso significa también tener poder para decidir y organizar el propio tiempo.

En la actualidad estamos asistiendo a una importante transformación del papel que la infancia y la adolescencia desempeñan en todas las sociedades.

Lejos de la visión adultocéntrica que durante siglos consideró a los niños y niñas como proyectos de personas adultas, aprendices de adultos, seres inferiores y dependientes, propiedad de sus padres, hoy los niños y niñas y los adolescentes son considerados personas activas en la apropiación y construcción de su conocimiento, de sus relaciones, valores y emociones, capaces de pensar, de actuar y de influir en su contexto social. Son personas a las que se reconocen sus derechos y capacidad para defenderlos. En el marco de esta

Los niños y jóvenes de hoy son y desean ser verdaderos agentes sociales, con voz propia.

concepción, los niños y niñas no son tratados como objetos, sino como sujetos de derechos, con unas necesidades y unos intereses propios. Los niños y jóvenes ya no son personas estrictamente dependientes que obedecen las directrices de sus progenitores y profesores y que incorporan los conocimientos de un modo pasivo y acrítico, convencidos de que la educación que reciben les garantiza un futuro mejor. Los niños y jóvenes de hoy son y desean ser verdaderos agentes sociales, con voz propia.

En todo el mundo desarrollado, tales cambios en el concepto de infancia han ido acompañados de mejoras en las condiciones de vida y bienestar de los más pequeños. Se ha avanzado en distintos ámbitos, como el de la salud, la educación, la protección física y social o el reconocimiento de derechos. Se han reducido significativamente la mortalidad infantil y la incidencia de factores de vulnerabilidad física. Se han erradicado formas extremas de pobreza y se ha impuesto la escolarización obligatoria entre los 6 y 7 años de edad; en España, y concretamente en Cataluña, se ha conseguido escolarizar a la mayor parte de los niños y niñas a partir de los 3 años. El sistema legal ha consagrado el derecho de la infancia a la protección frente al maltrato o abuso sexual, y entiende la infancia como una etapa de la vida exenta de cualquier compromiso laboral, tanto si es forzado como voluntario. Los principios básicos de protección a la infancia quedan garantizados por acuerdos internacionales, como la Convención Internacional de los Derechos de la Infancia de la Organización de las Naciones Unidas, o la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea. Los niños y niñas y adolescentes de hoy son más conscientes de su individualidad, a pesar de que, en la práctica, no siempre sean considerados verdaderos actores sociales.

Con todo, estos avances no nos deben hacer olvidar que otra de las características que determinan estructuralmente la infancia en la sociedad actual es el hecho de que representa el único sector de la población que no puede ejercer el derecho de voto, dado que todavía no ha alcanzado el grado de madurez intelectual y emocional necesario para ello. Sin embargo, ello provoca un desequilibrio estructural con importantes consecuencias políticas. Es bien sabido que, en los regímenes democráticos representativos, la participación política se basa en la movilización y la defensa de intereses a través del voto. Por ello, en todas las sociedades modernas avanzadas se produce un déficit sistemático en la definición y representación pública de los intereses de la infancia.

Pese a que los más pequeños sean considerados agentes socialmente activos y ciudadanos de pleno derecho, la diferencia con los adultos estriba en el hecho de que a menudo no son capaces de expresarse plenamente ni de representar sus intereses en una etapa en la que son especialmente vulnera-

bles ante las acciones o inacciones de los demás, o ante los efectos de entornos sociales o físicos adversos.

Aunque su capacidad y sus derechos sean reconocidos, los niños y los adolescentes también son personas dependientes que irán construyendo su autonomía a lo largo de un proceso de maduración cognitiva y emocional. Se trata de un proceso evolutivo que requiere tiempo —años, en realidad—, y que sobre todo debe desarrollarse en un contexto de relaciones interpersonales, afectivas y sociales. Desde una temprana edad, la intensidad y calidad de las relaciones que los niños y niñas mantienen con sus progenitores, la familia, los educadores, los amigos, la comunidad, las nuevas tecnologías, etc., tienen unos efectos decisivos en su desarrollo cognitivo y en el de su personalidad. En el contexto de cambio social que experimentan las sociedades desarrolladas aparecen nuevos riesgos que afectan al bienestar de muchos niños y adolescentes, comprometiéndolo y tal vez limitando sus oportunidades vitales. Algunos de tales riesgos incluyen los cambios en el mercado laboral, las nuevas dinámicas y transformaciones familiares, la falta de tiempo de los progenitores, la presión del consumo y el mercado, etc., y guardan una estrecha relación con las profundas transformaciones culturales que experimenta la nueva sociedad postindustrial a raíz de la globalización y de los cambios económicos y mediáticos.

Uno de los cambios más significativos por el modo en que afecta a otros aspectos y dimensiones de la vida familiar es la incorporación masiva de las mujeres a la educación y al trabajo remunerado en el mercado formal, lo que en nuestro país se produce a partir de finales de la década de 1980. Aunque se mantienen diferencias de género muy importantes en cuanto a las formas contractuales, la situación profesional, las condiciones salariales y los tipos de jornada laboral, el hecho de que ambos progenitores trabajen ha supuesto pasar de un modelo tradicional de separación de roles entre el hombre y la mujer, en que el hombre era el único responsable de llevar ingresos al hogar (*male breadwinner*), a un modelo en el que los dos miembros del hogar trabajan de forma remunerada. En la sociedad actual de nuestro país, el doble salario se ha convertido en una condición casi indispensable para el bienestar económico de los hogares. En las familias en que solo uno de los progenitores trabaja, el riesgo de caer en situación de pobreza es muy elevado.

Por otro lado, la mayoría de las mujeres jóvenes de hoy consideran esencial disfrutar de independencia económica y tener un empleo. Esta dinámica de cambio del rol femenino no está exenta de tensiones. Los problemas de conciliación de la vida laboral y familiar se han convertido en un foco frecuente de conflictos dentro de la pareja y en un motivo de angustia para los padres —y para las madres en especial—, que deben demostrar que son competentes en el trabajo fuera del hogar y que a la vez no descuidan el cuidado de sus hijos. La doble presencia femenina —en el hogar y en el mundo laboral—, así como el reparto desigual de las tareas domésticas, suelen traducirse en un elemento de conflictividad. La falta de tiempo para atender las necesidades de los más pequeños provoca angustia y desorientación en las familias y tiene graves repercusiones en su educación. En efecto, muchos padres y madres se sienten desorientados ante la educación de los hijos en general, pero ello no significa que no se preocupen lo suficiente de ellos ni que descuiden sus responsabilidades parentales. En la actualidad, las relaciones entre padres e hijos se caracterizan por dos hechos:

- Una mayor preocupación por el bienestar de los hijos e hijas y una mayor inversión emocional, sentimental y económica en la infancia, que adquiere centralidad en la familia.
- Un cambio en el modelo educativo y de relación: se abandonan las formas de autoridad patriarcales, representadas exclusivamente por la ley del padre y en las que se asentaba tradicionalmente la familia, en favor de más diálogo, comunicación y consenso.

En realidad, nos hallamos en un momento de difícil transición para muchas familias con niños y adolescentes, dado que la reconstrucción de una nueva autoridad parental compartida y democrática en el hogar no resulta nada fácil en una sociedad compleja en la que han cambiado los valores, han aparecido con fuerza nuevos agentes socializadores —como el mercado y el consumo, los medios de comunicación e Internet—, y en la que se dispone de poco tiempo para la relación cotidiana con los hijos e hijas.

En este sentido, la Administración (tanto local como de otros ámbitos) ha ido desarrollando, con mayor o menor éxito, políticas temporales orientadas principalmente a la conciliación con el fin de apoyar a las familias con hijos. El tiempo ya está plenamente presente en la agenda política, bien mediante políticas concretas (planes y leyes específicas), o de forma transversal (Brullet *et al.*, 2009). Algunos de los servicios más destacados que facilitan la conciliación son los de cuidados para la primera infancia (además de ser un recurso para la educación de los más pequeños y la igualdad de oportunidades), que se centran principalmente en la ampliación e incentivación de la oferta de guarderías. Algunas medidas —como los programas y espacios socioeducativos y comunitarios en los servicios sociales básicos o de iniciativa social— todavía son minoritarias en Cataluña. En cuanto a otras líneas de actuación más importantes, tanto en Cataluña como en el resto de España, deben destacarse principalmente las ayudas económicas o las deducciones y desgravaciones fiscales dirigidas a amortiguar situaciones de privación económica en familias con hijos.

Pese al destacado desarrollo que se ha producido, es necesario que dichas políticas y servicios de apoyo se repiensen de forma continua y se adecuen a la realidad de la sociedad actual y futura. Según se constata en el reciente artículo de Brullet (2012), en algunos países europeos las políticas de apoyo a las familias disfrutan de una dilatada tradición y forman parte, de un modo muy explícito y también diverso, de las políticas sociales. En España, algunas de estas políticas han sido tardías y son de las menos generosas de Europa.

Al margen de estas transformaciones, también es importante destacar los cambios estructurales que se suceden en los hogares y que pueden afectar al bienestar infantil. En este ámbito estructural, las familias cada vez son más reducidas y plurales. Se hacen más pequeñas como consecuencia, por un lado, de la disminución de la natalidad y, por otro, de la tendencia de las personas mayores a mantener su autonomía residencial, lo que indica una pauta de menor convivencia entre tres generaciones o más. La desaparición progresiva de otras personas adultas que antes corresidían en el hogar (principalmente otros familiares) implica una presencia inferior de agentes de socialización capaces de ofrecer apoyo a los progenitores en el ejercicio de sus funciones parentales.

Las familias biparentales, integradas por madre, padre e hijos y/o hijas, siguen siendo la forma familiar más habitual, pero coexisten con un número creciente de otros modelos de convivencia. Durante los últimos años, en particular, se ha experimentado un incremento muy significativo del número de familias monoparentales, encabezadas por un solo progenitor, normalmente, la madre. Este aumento de familias monoparentales obedece al extraordinario incremento de las rupturas conyugales, especialmente elevado entre las parejas jóvenes.

Una de las principales causas que ha provocado un aumento del número de separaciones y divorcios es la expansión de la inestabilidad matrimonial. Según un reciente estudio (Iglesias de Ussel *et al.*, 2009) sobre matrimonios y parejas jóvenes que comparten domicilio habitual, la inestabilidad matrimonial guarda relación con la insatisfacción conyugal, fruto, esencialmente, de una profunda transformación de la vida familiar basada en el ámbito cultural y económico. En el modelo clásico de familia se presuponía la perdurabilidad de la vida en pareja, y sus miembros se acomodaban socialmente a una separación de roles bien definida. Con la incorporación de la mujer al mercado laboral, se elimina la situación de dependencia económica y aparece un nuevo modelo que prioriza las gratificaciones afectivas y emocionales y que confía en que la perdurabilidad de estos sentimientos aportará estabilidad a la pareja. La nueva situación de la mujer en el mercado laboral conlleva un cambio, no siempre exento de tensiones, con respecto a su papel en el hogar y al de su pareja.

No cabe ninguna duda de que la pluralidad de vías de formación de familias y de situaciones de vida familiar comporta nuevos retos, tanto para las personas adultas como para la infancia y la adolescencia. Sin embargo, ello no debe llevarnos a deducir de forma inmediata la existencia de unas consecuencias problemáticas para los niños y niñas y los jóvenes. En muchos casos, siempre que los progenitores o tutores sepan enfocar y elaborar los conflictos que surjan, los más pequeños y los adolescentes disfrutarán de más habilidades adaptativas y negociadoras para hacer frente a la complejidad de las relaciones humanas y sociales, al tiempo que quizá cuenten con más recursos para gestionar sus relaciones de pareja en el futuro y para intentar asegurar, en todo caso, el bienestar de sus hijos e hijas. Con todo, no podemos obviar que las dificultades de determinadas trayectorias familiares (descenso de ingresos en el hogar, pensiones impagadas, tensiones entre los progenitores, falta de tiempo para el cuidado de los hijos e hijas y para comunicarse con ellos) pueden comportar un debilitamiento de los vínculos de solidaridad familiar y un deterioro de las relaciones intergeneracionales, lo que a su vez puede acarrear graves consecuencias para el desarrollo psicosocial de los menores.

Según hemos visto, los cambios acaecidos en la sociedad y en la familia también han transformado el modelo de relación entre las personas, entre las parejas, y entre los niños y jóvenes y los adultos. Desde un punto de vista social, aumenta la preocupación por la educación de las nuevas generaciones y se reafirma la creencia de que muchos de los problemas actuales de la infancia y de los jóvenes son consecuencia de una pérdida creciente de la autoridad de los padres y madres, y también de los maestros, así como de ciertos valores, como el respeto, el esfuerzo, etc.

En este marco de grandes transformaciones debe señalarse que nuestro futuro como sociedad en la economía global del conocimiento depende, en gran medida, del modo en que viven los niños y niñas y de la educación que reciben. En la mayoría de los países desarrollados, el crecimiento de empleo se ha producido en trabajos que exigen un alto nivel de cualificación. En cambio, las reducciones de empleo más importantes han tenido lugar en sectores con una alta representación de trabajadores poco cualificados. En la nueva economía, incluso muchos empleos que tradicionalmente requerían un bajo nivel

La infancia y la adolescencia constituyen etapas de crecimiento, de descubrimiento, de aprendizaje y de maduración, y, como sabemos, este proceso exige tiempo: tiempo de crecer.

de competencias, hoy en día exigen habilidades que se adquieren fundamentalmente en el sistema educativo (como el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación). En este contexto, las altas tasas

de abandono escolar prematuro, provocadas por problemas experimentados durante la infancia y la adolescencia, condicionan significativamente los horizontes de bienestar de que podremos disfrutar en el futuro. El tiempo que los chicos y chicas, pero también sus familias, dedican al seguimiento de la actividad escolar se configura, según observaremos más adelante, como un elemento clave del éxito escolar.

Finalmente, no podemos olvidar que el creciente proceso de digitalización que nos afecta tiene como principales protagonistas a los jóvenes y a los más pequeños, ya que son estos los que mejor se adaptan al mundo de las denominadas «nuevas tecnologías»; un mundo lleno de oportunidades y riesgos, al que los chicos y chicas dedican una buena parte de su tiempo familiar, de estudio y, sobre todo, de ocio.

En el escenario que se está perfilando, quizá lo que sigue inalterable es que todas las personas crecemos y nos configuramos en el marco de las relaciones con los demás, aunque el modo en que nos relacionamos cambie, como sin duda está sucediendo actualmente. La infancia y la adolescencia constituyen etapas de crecimiento, de descubrimiento, de aprendizaje y de maduración, y, como sabemos, este proceso exige tiempo: *tiempo de crecer*. Ahora bien, no es posible crecer ni aprender sin relacionarse con otras personas y en distintos contextos sociales. Es por ello que los niños y niñas necesitan también el tiempo de los demás; un tiempo que es esencial para acompañarlos en el proceso de crecimiento: *tiempo para crecer*.

En el presente volumen realizaremos un recorrido por los tiempos y los espacios de la infancia y la adolescencia: desde la familia y la educación, hasta el ocio, el entretenimiento y los amigos. Partiendo de los datos de dos encuestas realizadas recientemente por el Consorci Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU) —*Panel de Familias e Infancia*, (PFI) y la *Encuesta sobre Relaciones Inter- e Intrageneracionales*— construiremos un relato que nos mostrará cuáles son los usos del tiempo de los niños, niñas y adolescentes y de las personas que los rodean. También pondremos a prueba la hipótesis de que el tiempo compartido para las relaciones inter- e intrageneracionales es un requisito ineludible para hacer frente a los riesgos y condiciones que esta sociedad hiperactiva nos impone.

El primer capítulo está orientado hacia el tiempo y las actividades que comparten los niños y niñas y adolescentes con sus progenitores, cómo estos lo valoran, y los modos de gestionar el tiempo en las distintas estructuras de hogares. En el segundo capítulo adquiere protagonismo el tiempo de estudio y los factores relacionados con el tiempo que influyen en las diversas etapas de aprendizaje de la infancia y la adolescencia. Se analizan elementos conocidos por su influencia en el aprendizaje y en el rendimiento escolar, como el tiempo para estudiar o hacer los deberes, la orientación hacia los estudios y las actividades de refuerzo y de repaso, pero también se incluyen otros que cada vez son más relevantes, como los tiempos relacionados con las nuevas tecnologías y el acompañamiento y seguimiento que hacen las familias de sus hijos e hijas. Los capítulos tercero y cuarto recogen una descripción y análisis del tiempo libre de la infancia y la adolescencia, y distinguen entre el tiempo libre organizado y otras actividades participativas (capítulo 3) y el tiempo de ocio o tiempo libre no organizado (capítulo 4). Este último capítulo también incluye un análisis del consumo cultural por parte de los menores durante su tiempo libre. El capítulo quinto trata concretamente de las relaciones entre los grupos de iguales y del tiempo que comparten los menores a lo largo de las distintas etapas. Finalmente, el último capítulo presenta algunas conclusiones del dossier, junto con diversas consideraciones y recomendaciones surgidas de los distintos temas analizados.



1. TIEMPO EN FAMILIA

En el actual contexto de cambios profundos que afectan a la estructura familiar y a su economía, la organización del tiempo familiar y las relaciones intergeneracionales cada vez son más complejas. Algunos factores, tales como el aumento de las familias monoparentales, o la incorporación masiva de las mujeres al mercado laboral, puesto que en muchos casos no interrumpen su carrera profesional por el hecho de tener hijos, han provocado una importante reorganización social de los tiempos de las familias. Los modelos patriarcales cada vez son menos viables en una sociedad donde la mayoría de los hogares necesitan dos sueldos para poder alcanzar niveles aceptables de bienestar y seguridad. El aumento de la inseguridad laboral a raíz de la crisis y de un mercado laboral cada vez más basado en contratos temporales, así como la relación entre unos salarios bajos y unos costes familiares elevados (en especial en lo que respecta a la vivienda) exigen a las familias una doble presencia en el mercado de trabajo para poder disponer de un mínimo de estabilidad económica en el hogar. De ahí que la ecuación que conjuga la disponibilidad de tiempo y la organización del tiempo familiar cada vez sea más compleja. Por otro lado, parece que las políticas de apoyo a las familias que se han adoptado hasta la fecha resultan insuficientes para resolver la problemática de conciliación que afecta a la mayor parte de los hogares.

Una de las preocupaciones que las familias con hijos e hijas menores de edad expresan con mayor frecuencia son las dificultades para organizar y coordinar de un modo satisfactorio los espacios y tiempos en que se desarrolla su vida cotidiana (el trabajo remunerado y el trabajo familiar de las personas adultas, la escuela de los hijos e hijas, el uso del transporte, atender a las personas mayores con las que se convive o que residen en otro lugar, el mantenimiento del hogar, el suministro de alimentos y los arreglos domésticos, ir a comprar, acudir al médico, el empleo de otros servicios necesarios, las activida-

des de ocio y de asociación, etc.). Sus vidas son una carrera continua contra el tiempo para poder organizar y compartir tiempos y espacios (Marí- Klose, Gómez-Granell, Brullet y Escapa, 2008).

El tiempo que las madres y padres —y otras personas adultas— destinan a atender las necesidades emocionales y afectivas de sus hijos e hijas, a inculcarles valores y transmitirles conocimientos, a hacer un seguimiento de los estudios y de las actividades de ocio, o a incentivar comportamientos apropiados representa una inversión en su bienestar presente y futuro.

La cantidad, y especialmente la calidad, de este tiempo son dos de los principales factores que determinan el bienestar y desarrollo de la infancia y la adolescencia y, por consiguiente, sus oportunidades laborales y capacidad productiva futura. Los déficits en inversiones familiares en cuanto al tiempo dedicado a los hijos e hijas afectan negativamente a su salud y bienestar y se asocian con trastornos emocionales, problemas de conducta y dificultades educativas.

1.1. Tiempo compartido: actividades conjuntas y comunicación

1.1.1. Primeras edades

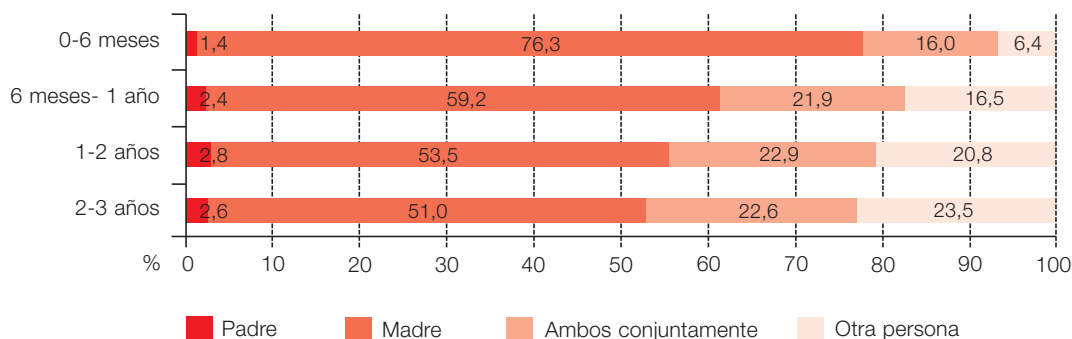
Cada vez hay más trabajos de investigación que destacan la importancia del tiempo que los padres y madres comparten con sus hijos e hijas desde las etapas más tempranas de la vida. Muchas de estas investigaciones también ponen de relieve que la madre, principalmente, es quien se sigue haciendo cargo de ellos en los primeros años de vida, más allá del período de lactancia materna. Según se indica en el siguiente gráfico, en el año 2006, en Barcelona, las madres son las que mayoritariamente se hacen cargo del cuidado de los hijos e hijas de 0 a 3 años. El porcentaje es muy elevado durante los primeros meses (el 76,3 % de las madres se ocuparon de los hijos e hijas de 0 a 6 meses). Ello obedece, en parte, al período de lactancia materna, práctica que, por otro lado, la medicina cada vez recomienda más como la mejor estrategia de alimentación durante los primeros meses de vida,¹ así como al permiso de maternidad, que normalmente solicitan las mujeres. No obstante, también es cierto que esta dinámica de inicio sigue dándose, aunque menos acentuada, durante los siguientes meses y años de vida.

Sin embargo, son muchas las familias que al cabo de unos meses deciden externalizar el cuidado de los más pequeños, a raíz, en gran medida, del regreso al mercado de trabajo del progenitor que principalmente se hacía cargo de ellos. De los 0 a los 6 meses, el 6,4 % de las familias traspasan gran

¹ En los últimos años, tanto la Organización Mundial de la Salud (OMS), como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) han señalado que la lactancia materna es una forma inigualable de proporcionar el alimento ideal para el desarrollo y crecimiento correcto de la infancia.

parte del tiempo de cuidados a otra persona o servicio, y este porcentaje se incrementa progresivamente hasta llegar a representar el 23,5 % de las familias cuando los hijos tienen entre 2 y 3 años (gráfico 1.1). En cambio, la estrategia familiar en la que los dos miembros de la pareja se hacen cargo de los más pequeños representa el 16 % cuando tienen entre 0 y 6 meses, y alrededor del 22 %-23 % durante los siguientes períodos. La estrategia menos adoptada por las familias, y la que menos varía según la edad, es aquella en que el padre se hace cargo de ellos; en todos los períodos se mantiene alrededor del 2 %.

Gráfico 1.1. Quién se hacía cargo del hijo o hija a la edad de 0 a 3 años. Barcelona.



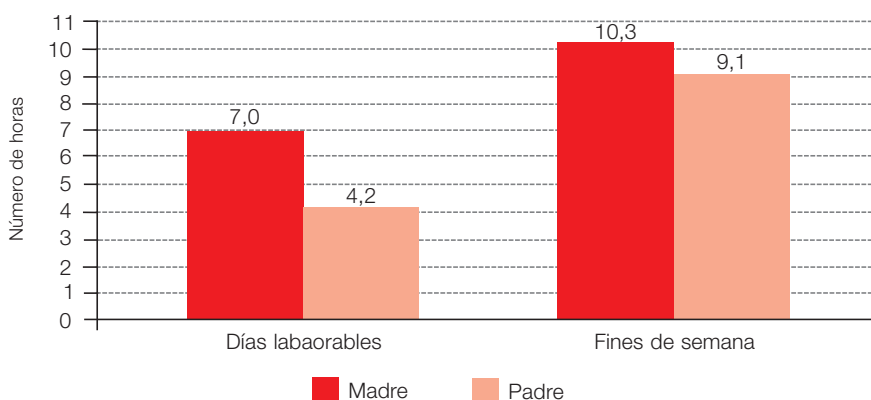
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del *Panel de Familias e Infancia*, 2006, CIIMU.

Por consiguiente, los datos nos muestran un escenario en el que la madre sigue siendo la principal encargada del cuidado de los hijos e hijas en edades tempranas. Este factor puede atribuirse a la persistencia de los roles de género, pero también al hecho de que las ventajas que tradicionalmente representaba para la familia que la madre se encargara de ellos eran más elevadas que si lo hacía el padre. En España, las reformas que incentivan que el padre se acoja al permiso de maternidad son relativamente recientes. Las trabajadoras que cumplen con los requisitos mínimos de cotización establecidos disponen de un permiso de maternidad de cuatro meses (16 semanas), 10 semanas de las cuales, salvo las seis primeras, pueden transferirlas a su pareja. Hasta la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, los padres solo disponían de dos días de baja, pero la entrada en vigor de esta ley les permite disfrutar de quince días intransferibles (sin perder la posibilidad de que las madres les transfieran parte de su tiempo). Pese a que algunos estudios ponen de manifiesto la creciente tendencia de los padres a acogerse al permiso de paternidad y el incipiente aumento de la proporción de los que desean convivir con sus hijos e hijas, además de participar en su educación desde el principio, las estadísticas oficiales no lo avalan. Por un lado, si se cruzan las estadísticas del número de padres de la provincia de Barcelona —según datos facilitados por la Seguridad Social— que se acogen al permiso de paternidad, con el número de nacimientos que se producen en este territorio, se observa que la evolución desde la mencionada Ley para la igualdad no es muy significativa, si bien se mantiene en torno al 60 %-65 %. Ello significa que del 61,1 % de los padres con hijos e hijas que se acogen al permiso de paternidad en 2008, se pasa al 64 % en 2010 y al 62 % en 2012. Por otro lado, los porcentajes de una parte de las 10 semanas que las mujeres pueden transferir a sus parejas son mucho más bajos. En la provincia de

Barcelona se pasó del 1,15 % de transferencias, aproximadamente, en 2008, al 1,2 % en 2010 y al 1,11 % en 2012 (elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Empleo y Seguridad Social y del Instituto de Estadística de Cataluña [IDESCAT]).

La cantidad de tiempo que los padres y madres pasan con sus hijos e hijas depende de las convicciones y motivaciones personales de los progenitores, pero también, en gran medida, de su disponibilidad, que varía en función de los horarios laborales, de si cuentan o no con servicios de atención, y de la edad de los menores. Cuando son pequeños precisan un mayor grado de atención, ya que son completamente dependientes. Según los datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter- e Intrageneracionales en la infancia*, en Cataluña, las madres dedican una media de 7,8 horas al día al cuidado de los niños y niñas de 0 a 4 años, mientras que los padres dedican a ello 5,4. Ahora bien, los datos del gráfico 1.2 indican una clara diferencia en las horas que tanto los padres como las madres dedican al cuidado de sus hijos e hijas según se trate de días laborables o de fines de semana. De hecho, la brecha entre unos y otros se reduce considerablemente los fines de semana (las madres dedican 10,3 horas y los padres 9,1), mientras que en los días laborables se mantiene una diferencia de unas tres horas (las madres dedican una media de 7 horas y los padres una de 4,2).

Gráfico 1.2. Promedio de horas que los padres y madres pasan con sus hijos e hijas (0-4 años), los días laborables y los fines de semana. Cataluña.



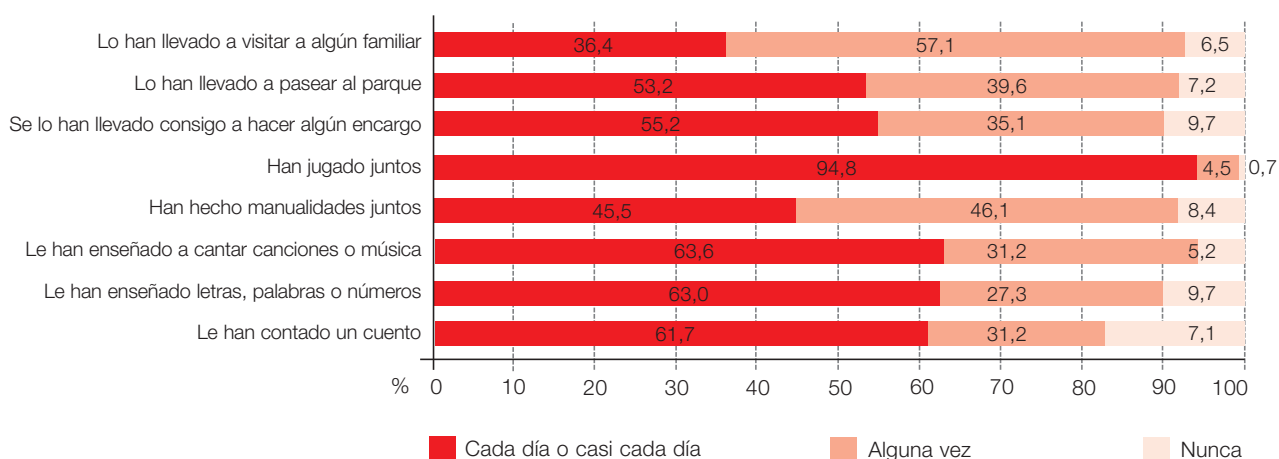
Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter- e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

Aunque la cantidad de tiempo que los padres y madres invierten en los hijos e hijas en edades tempranas es fundamental para su aprendizaje y desarrollo cognitivo, la calidad de este tiempo aún es más importante. La calidad de las interacciones entre los progenitores y los menores permite calcular con mayor precisión cuántas de dichas interacciones contribuyen al desarrollo de sus habilidades y aprendizajes. Durante los primeros años de vida, los padres y madres son las personas que más actividades realizan con ellos, si bien un alto porcentaje de familias los lleva a la guardería. Muchas familias se ven obligadas a escolarizarlos desde los primeros meses de vida como consecuencia, en parte, de la creciente incorporación de la mujer al mercado de trabajo, del aumento del número de familias monoparentales, y de la penalización

que conllevan las interrupciones de la actividad laboral por maternidad en los ingresos por trabajo a lo largo de la vida de las madres (Ruhm, 1998; Waldfogel, 1998; Sarasa, 2012). Según datos del IDESCAT, en Cataluña, el porcentaje de familias que escolarizaron a sus hijos e hijas de 0 a 2 años desde 1989 hasta 2008 aumentó de cerca del 11 % al 55 %. Por lo tanto, cada vez adquiere mayor relevancia el tiempo que los más pequeños pasan en las guarderías, así como la calidad de estos centros y las actividades que se imparten en ellos. No obstante, una temprana escolarización no debe entenderse como algo negativo que reduce el tiempo de interacción entre los progenitores y sus hijos e hijas; al contrario, una temprana escolarización de calidad puede traducirse en efectos muy beneficiosos para los más pequeños, ya que se reducen las desigualdades sociales y la exclusión en familias con menos capitales sociales, educativos o económicos (Carneiro y Heckman, 2003; Schütz, Ursprung y Woessmann, 2005; Esping-Andersen, 2009; Sarasa, 2012), a la vez que facilita que progenitores e hijos puedan compartir tiempo y actividades.

En cuanto al tipo de actividades que los más pequeños realizan con los progenitores, jugar es la más frecuente en casi todos los casos. Alrededor del 60 % de los padres y madres llevan a cabo actividades de estimulación intelectual —como «contar cuentos», «enseñar letras, palabras o números » y «enseñar a cantar canciones o música»— cada día o casi cada día. Sin embargo, es importante señalar que cerca del 10 % declaran que nunca han realizado ninguna de estas actividades de desarrollo cognitivo. Alrededor del 50 % de los progenitores salen a pasear con su hijo o hija cada día o casi cada día, y un porcentaje similar se lo lleva consigo cuando va a hacer encargos. Aunque estas actividades no sean de aprendizaje propiamente dichas, influyen significativamente en el desarrollo cognitivo de los niños debido a la interacción que generan con otros contextos sociales y personas.

Gráfico 1.3. Frecuencia con que los progenitores han realizado diversas actividades con su hijo o hija (0-4 años) durante la última semana. Cataluña.

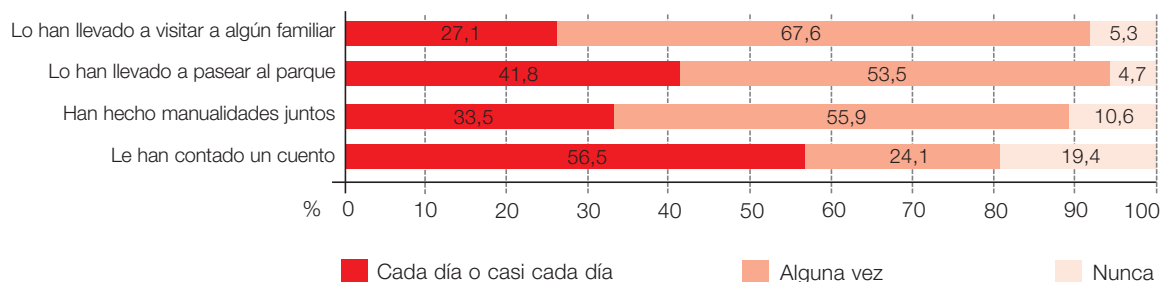


Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter- e Intrageneracionales en la Infancia*, 2010.

Según los datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter- e Intrageneracionales en la Infancia*, por lo general, la mayor parte de las actividades las realizan las madres o los dos progenitores en igual medida (con porcentajes muy similares). En cambio, únicamente cerca del 10 % las efectúa el padre solo y en menos del 5 % de todas las actividades participan otras personas, como los abuelos o abuelas, otros familiares o personal contratado. En más de la mitad de los casos, solo la madre dedica tiempo a realizar actividades vinculadas con el desarrollo cognitivo («contar cuentos» o «hacer manualidades»).

Como cabía esperar, la frecuencia con que los progenitores realizan actividades con los hijos e hijas va disminuyendo conforme estos se hacen mayores. Así, por ejemplo, en el gráfico 1.4 podemos observar que algunas de estas actividades son menos frecuentes si los niños tienen de 5 a 10 años. Es el caso especialmente de «visitar a algún familiar», «pasear por el parque» y «hacer manualidades», en que la frecuencia diaria o casi diaria es inferior al 45 %. En cambio, el porcentaje de padres y madres que les explican un cuento no se reduce tanto, pero se incrementa el de los progenitores que nunca realizan esta actividad (cerca del 20%).

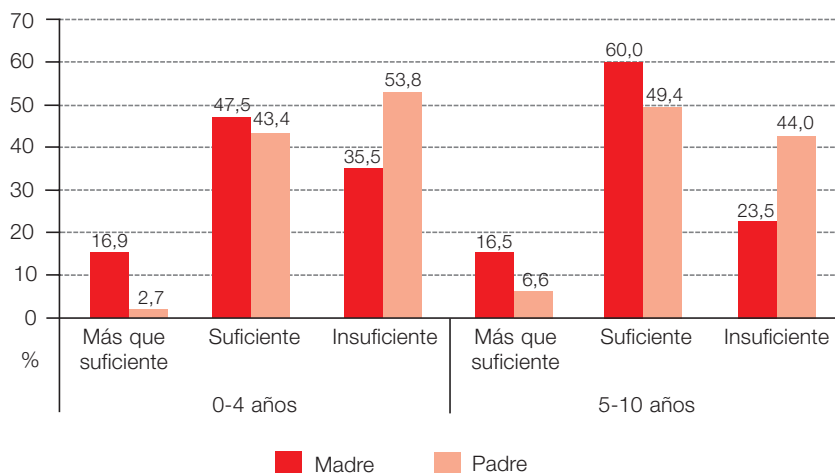
Gráfico 1.4. Frecuencia con que los progenitores han realizado diversas actividades con su hijo o hija (5-10 años) durante la última semana. Cataluña.



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

En cuanto a la valoración de los progenitores, por lo general hay más padres que madres que afirman que pasan con sus hijos y/o hijas menos tiempo del que les gustaría, con independencia de la edad que estos tengan. Sin embargo, debe destacarse que cuando tienen de 0 a 4 años, el porcentaje es muy elevado (53,8 %). Según se ha observado anteriormente, diversos estudios inciden en el grado de dedicación más elevado de las madres hacia los más pequeños debido a la tradicional diferenciación de roles de género. Asimismo, de acuerdo con lo antes señalado, un número muy significativo de padres que se acogen al permiso de paternidad desean ejercer una parentalidad más activa. Como se puede observar en el gráfico 1.5, un porcentaje mayoritario de padres consideran insuficiente el tiempo que dedican a sus hijos e hijas de 0 a 4 años (53,8 %); en el caso de los menores de 5 a 10 años, este porcentaje es inferior (44 %).

Gráfico 1.5. Valoración de los padres y madres sobre el tiempo que pasan con su hijo o hija, según los grupos de edad. Cataluña.



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

Estos resultados refuerzan la idea de que, para algunos padres y madres, el hecho de compartir tiempo con sus hijos e hijas es una inversión que les aporta beneficios, tanto de tipo cognitivo como emocional. Esta creencia contribuye a que paulatinamente vaya emergiendo una paternidad en la que los hombres adoptan una actitud más positiva en cuanto a dedicar más tiempo al ámbito doméstico y a realizar las distintas tareas del hogar. Cabría esperar, pues, que estas maternidades y paternidades emergentes más cooperativas tengan un efecto de «contagio» y que a medio o largo plazo dejen de ser minoritarias. No obstante, será necesario que estas tendencias se refuercen mediante políticas públicas y un mercado de trabajo que tienda a la equidad y a la conciliación de la vida familiar y laboral. Según demuestran algunos estudios, el hecho de que las madres se encarguen del cuidado de los menores durante los primeros meses y años de vida incrementa la probabilidad de que sigan siendo las principales responsables en la mayoría de actividades conjuntas a lo largo de los próximos años (Julià, Escapa y Gómez- Granell, 2012).

En este sentido, algunas de las políticas que habría que impulsar deberían promover una mayor equiparación de los permisos de maternidad entre las madres y los padres sin que el aumento del tiempo de los hombres vaya en detrimento del de las mujeres. Algunos países del norte de Europa ya aplican políticas de baja de paternidad en esta línea, con unos resultados muy positivos. Es el ejemplo de Noruega: 392 días de baja de maternidad para la madre y 392 para el padre, con más días pagados para la madre; Finlandia: 105 días para la madre y 18 días para el padre, pero con 158 días compartidos; o Suecia: 480 días para la madre, 480 para el padre y 60 compartidos. Se trata de modelos que abren la puerta a conseguir que sean las familias las que elijan cuál es la mejor fórmula para conciliar la gestión del tiempo familiar y la vida laboral, tanto de las madres como de los padres..

1.1.2. Adolescencia

Si dirigimos la mirada hacia la adolescencia, las actividades que debemos considerar son drásticamente distintas. Los chicos y chicas adolescentes ya no tienen un perfil tan dependiente y luchan por conseguir más autonomía en sus decisiones y actividades. Sin embargo, tal y como veremos más adelante,

Los chicos y chicas adolescentes ya no tienen un perfil tan dependiente y luchan por conseguir más autonomía en sus decisiones y actividades.

comportamientos ejemplares que les sean útiles para su desarrollo a lo largo de la vida; además, también conlleva beneficios emocionales, tanto para los progenitores como para los jóvenes de ambos sexos.

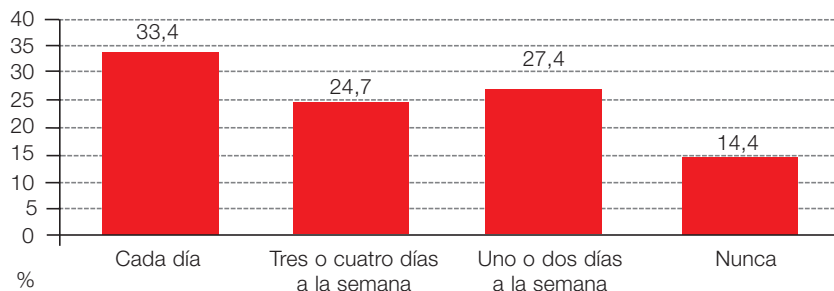
te, a pesar de que el tiempo compartido con los progenitores se va reduciendo en cantidad, se mantiene la relevancia en cuanto a su calidad. Pasar tiempo con los padres sigue siendo esencial para inculcar en los adolescentes actitudes, valores y

Pese a la importancia que los progenitores y los hijos e hijas otorgan a este tiempo compartido, la realidad demuestra que la gestión del tiempo familiar cada vez es más complicada y que aumentan las expresiones de descontento e insatisfacción.

Los datos del *Panel de Familias e Infancia* en Barcelona ponen de manifiesto que cerca del 70 % de los padres y del 45 % de las madres que trabajan llegan a casa después de las seis de la tarde. En muchos casos esto significa que cuando los hijos e hijas llegan a casa después de la escuela, se encuentran con que no hay ninguno de los progenitores. En ocasiones esta ausencia la suplen otras personas. Los datos indican que en el 20 % de los hogares de Barcelona con adolescentes (13-14 años), como mínimo alguna vez hay algún adulto presente, mayoritariamente los abuelos. El porcentaje de familias en las que siempre o casi siempre hay algún adulto presente en el hogar cuando los chicos y chicas adolescentes llegan a casa es del 44,7 %, pero el 11,3 % declaran que cuando llegan a casa nunca o casi nunca hay ninguna persona adulta. Este hecho no debería representar un problema en sí mismo, y a veces se asocia la ausencia de una persona adulta con un mayor grado de independencia por parte de los adolescentes. Por un lado, esta situación se suele correlacionar con hábitos de consumo perjudiciales (alimenticios, de exceso de horas de ver la televisión o de jugar con videojuegos, etc.), y, por otro, el seguimiento del tiempo no lectivo de los niños y niñas, tal y como veremos más adelante, suele ser muy importante en estas edades para asegurar unas pautas tanto educativas como de ocio más positivas.

La demostrada incompatibilidad de horarios entre el mundo laboral de los progenitores y el escolar de los niños, niñas y adolescentes conlleva que muchas familias busquen alternativas (como apuntarlos a realizar actividades extraescolares, a practicar algún deporte o a matricularlos a estudiar en academias) que ayuden resolver esta «cuadratura del círculo» que la gestión del tiempo familiar parece que conlleva últimamente. En el siguiente gráfico se puede observar que solo el 33,4 % de los adolescentes de ambos sexos van a casa directamente después de salir de clase; el 27,4 % lo hacen uno o dos días por semana, y el 14,4 % ningún día. También es significativo que el porcentaje de adolescentes que afirman que se quedan en la calle cuando termina el horario escolar sea del 6,5 %.

Gráfico 1.6. Proporción de adolescentes que van a casa inmediatamente después de salir de la escuela. Barcelona.

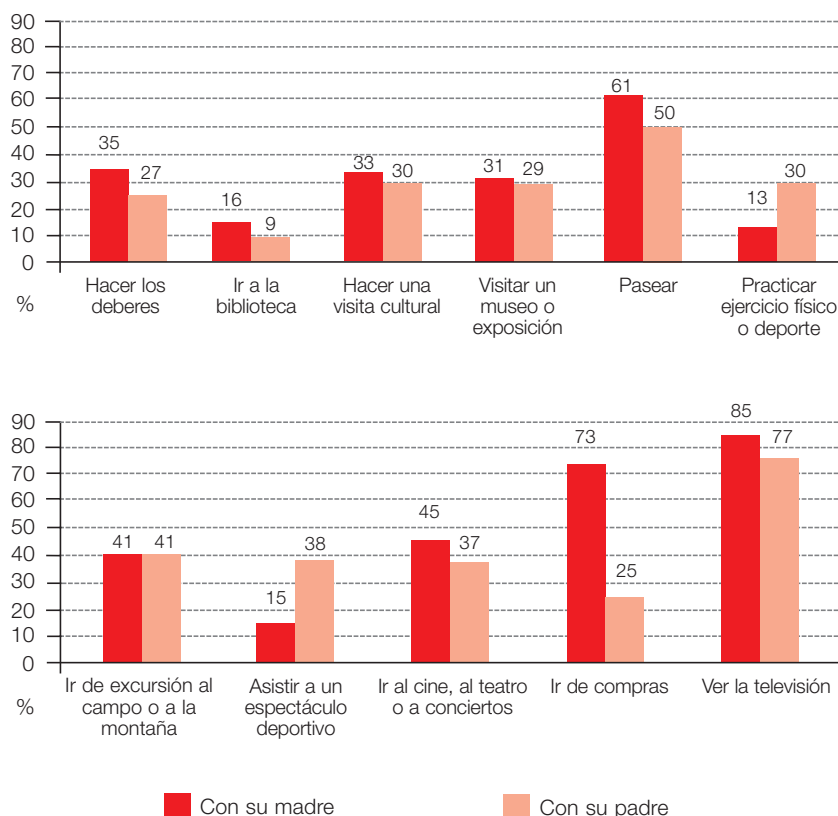


Fuente: elaboración propia a partir de los datos del *Panel de Familias e Infancia*, 2008, CIIMU.

Ahora bien, como ya hemos señalado, más allá de la cantidad de tiempo que los adolescentes pasan con los progenitores, nos interesa analizar la calidad del mismo. Es decir, el tipo de actividades que realizan conjuntamente, porque es en estas actividades compartidas entre madres y padres e hijos e hijas donde el entramado familiar encuentra uno de los factores de unión y una forma de reforzar la correspondencia entre los valores que los progenitores quieren transmitir a sus hijos e hijas y que estos terminan haciendo suyos (Marí-Klose, 2008). En el gráfico 1.7 podemos observar que entre las actividades más habituales que comparten destaca, por encima de todas, ver la televisión, actividad que llevan a cabo tanto con la madre (85 %) como con el padre (77 %), seguida muy de cerca por actividades como pasear o ir de excursión al campo (50 %), tanto con el padre como con la madre. Pese a ello, la mayoría de actividades se realizan más con la madre que con el padre; ir de compras, por ejemplo, es una actividad que tanto los chicos como las chicas hacen mayoritariamente con la madre (73%), aunque parece que algún padre también se anima a ello de vez en cuando (25 %). Hacer los deberes también es una actividad que se comparte más con la madre (35 %) que con el padre (27 %). Además, debe destacarse que este hecho no responde a criterios de ayuda por parte de la persona más capacitada, sino a criterios de disponibilidad. Las madres suelen estar más tiempo en casa y realizan más actividades cotidianas que los padres. Los padres, en cambio, ganan presencia en todo lo relacionado con los deportes. En el caso de realizar ejercicio físico o deporte, hay una diferencia de 17 puntos porcentuales en favor de los padres y, en el caso de asistir a un espectáculo deportivo, la diferencia es de hasta 23 puntos porcentuales.

Lógicamente, el tipo de actividades que realizan los niños y niñas a lo largo de su desarrollo va cambiando en función de la edad, pero también del género. Además, existen diferencias en las actividades que los chicos y chicas comparten con sus progenitores. Según datos del PFI, los porcentajes de chicas que realizan actividades con su madre son superiores en todos los tipos de actividades, mientras que en el caso de los chicos esto solo ocurre a la hora de hacer los deberes, efectuar visitas culturales, pasear e ir de excursión. En cuanto al resto de actividades, realizarlas con el padre representa un porcentaje superior o muy similar a las que se llevan a cabo con la madre. Estas diferencias de género evidencian un hecho que hace algunos años ya pusieron de manifiesto diversos estudios (Subirats y Brullet, 1988): los modelos referenciales de socialización específicos para chicos y chicas se siguen manteniendo en el tiempo con cierta intensidad.

Gráfico 1.7. Actividades que el adolescente ha realizado con su padre y con su madre durante el último mes. Barcelona.



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

Los tipos de actividades que los adolescentes de ambos sexos comparten con su madre y con su padre también presentan variaciones significativas en función de los perfiles sociodemográficos de las familias. Según puede observarse en la siguiente tabla, el nivel educativo de los padres y de las madres tiene una incidencia determinante en la realización de actividades compartidas de tipo cultural y educativo. Tanto las madres como los padres con estudios universitarios realizan más actividades de este tipo que los progenitores con niveles educativos más bajos. Esta tendencia, que también es muy clara en el caso de «hacer los deberes con los hijos», confirma el denominado «efecto Mateo»;² es decir, que seguramente los hijos e hijas que disfrutan de condiciones más favorables reciben más ayuda por parte de los padres y madres con capacidades educativas más elevadas y que, por el contrario, los que seguramente experimentan más dificultades, reciben menos ayuda. Este hecho se ve potenciado por los ingresos elevados del hogar, donde el porcentaje de progenitores con mayores ingresos que ayudan a sus hijos e hijas a hacer los deberes supera en 12 puntos porcentuales a los hogares con ingresos más bajos.

² El «efecto Mateo» es la denominación sociológica del fenómeno de acumulación de bienes y riqueza que proviene del Nuevo Evangelio (Mateo, 13: 11-13): «Porque al que tiene se le dará más y tendrá en abundancia, pero al que no tiene, se le quitará aun lo que tiene».

Taula 1.1. Activitats de caràcter educatiu o cultural que els nois i noies han fet amb la mare i amb el pare durant el darrer mes, segons les característiques sociodemogràfiques (en percentatges). Barcelona.

	Hacer los deberes	Ir al cine, al teatro o a conciertos	Visitar un museo o exposición	Realizar una visita cultural	Ir a la biblioteca
Con su madre					
Nivel de estudios de la madre					
Primarios	17,9	29,5	19,2	23,1	3,8
Secundarios	19,1	34,3	23,8	22,4	9,0
Universitarios	32,2	46,3	27,3	32,4	12,2
Horas semanales que trabaja la madre					
Hasta 20 h	30,3	39,4	15,2	27,3	6,1
De 21 a 30 h	32,4	50,0	32,4	29,4	11,8
De 31 a 40 h	25,1	35,2	25,0	25,4	7,8
Más de 40 h	14,5	40,6	24,6	26,1	8,7
Nivel de ingresos anuales del hogar					
Menos de 21.600 €	26,4	38,9	20,8	22,2	6,9
De 21.600 € a 36.000 €	24,4	37,9	24,2	27,4	8,9
Más de 36.000 €	24,4	39,0	25,8	29,2	9,3
Origen de los padres					
Español (al menos uno)	23,9	38,2	25,3	27,1	9,2
Inmigrante (ambos)	30,8	41,0	15,4	17,9	12,8
Con su padre					
Nivel de estudios del padre					
Primarios	9,9	22,2	16,3	18,5	7,4
Secundarios	14,4	31,5	23,3	21,5	6,6
Universitarios	27,5	35,3	25,6	28,6	6,4
Horas semanales que trabaja el padre					
Hasta 20 h	--	--	--	--	--
De 21 a 30 h	--	--	--	--	--
De 31 a 40 h	22,6	31,7	25,2	25,1	7,9
Más de 40 h	15,7	29,8	22,3	28,9	7,4
Nivel de ingresos anuales del hogar					
Menos de 21.600 €	12,1	24,2	20,0	22,7	10,6
De 21.600 € a 36.000 €	15,0	35,0	20,0	18,3	3,3
Más de 36.000 €	25,4	32,9	24,1	27,4	6,6
Origen de los padres					
Español (al menos uno)	19,2	31,9	23,4	24,2	6,7
Inmigrante (ambos)	7,9	23,7	10,5	13,2	5,3

Nota: la indicación -- se refiere a menos de veinte casos.

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

También se dan tendencias dispares entre las familias inmigrantes y las autóctonas, en que las madres y los padres dedican más tiempo a ayudar a los hijos e hijas a hacer los deberes (el 30,8 % frente al 23,9 % en el caso de las madres y el 19,2 % frente al 7,9 % en el caso de los padres), aunque en ambos casos el porcentaje de madres siempre es más alto que el de padres. Estas diferencias, que por otro lado se mantienen en la mayoría de las actividades culturales compartidas, están relacionadas fundamentalmente con la menor disponibilidad de tiempo de las familias inmigrantes, en las que los progenitores suelen realizar largas jornadas laborales. Por otro lado, la relación entre la incidencia de la disponibilidad de tiempo de la madre y el apoyo a las actividades educativas queda patente en el hecho de que de las madres que dedican más de 40 horas a realizar un trabajo remunerado, solo el 14,5 % destinan tiempo a ayudar a sus hijos e hijas a hacer los deberes.

Además del tipo de actividades que realizan los padres y las madres con sus hijos e hijas, otro de los indicadores que nos informa sobre la calidad del tiempo intergeneracional es el nivel de comunicación. En las conversaciones que mantienen se producen intercambios de valores, de creencias y de actitudes que tienen importantes consecuencias para la educación de los hijos y el buen clima familiar. Los tiempos y los temas de conversación de los chicos y chicas adolescentes en el hogar varían en función de quién es la persona interlocutora. Como puede comprobarse en la siguiente tabla, las madres son, una vez más, las interlocutoras principales en temas centrales para los hijos e hijas, como los estudios y las amistades.

Tabla 1.2. Proporción de adolescentes que hablan con su madre y con su padre cada día o casi cada día, según el sexo de los progenitores y de los adolescentes (en porcentajes). Barcelona.

	Chico	Chica	Total
Hablan con su madre sobre:			
La escuela y los profesores y profesoras	29,1	45,1	38,5
Lo que hacen con sus amigos y amigas	16,8	28,8	23,8
Lo que sucede en el mundo y noticias	26,0	26,2	26,1
Deportes	22,9	9,9	15,3
Los chicos y chicas que les gustan	4,8	9,4	8,5
Hablan con su padre sobre:			
La escuela y los profesores y profesoras	24,8	31,9	28,9
Lo que hacen con sus amigos y amigas	12,6	17,8	15,7
Lo que sucede en el mundo y noticias	21,8	21,2	21,5
Deportes	40,1	19,3	28,1
Los chicos y chicas que les gustan	5,0	3,5	4,1

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

El 38,5 % de los hijos e hijas adolescentes hablan cada día o casi cada día con su madre sobre la escuela, y el 23,8 % también lo hacen sobre sus amigos y amigas, mientras que solo el 28,9 % hablan con su padre sobre temas

escolares y el 15,7 % sobre sus amigos y amigas. Una vez más, los deportes son el único ámbito en el que hay más comunicación con el padre (el 28,1 % frente al 15,3 % con la madre), en especial por lo que se refiere a los chicos (40,1 %). Las chicas, por otra parte, en general se comunican más con los padres que los chicos. Así, pues, también en el ámbito de la comunicación intergeneracional, comprobamos una vez más la importancia de la transmisión social del género.

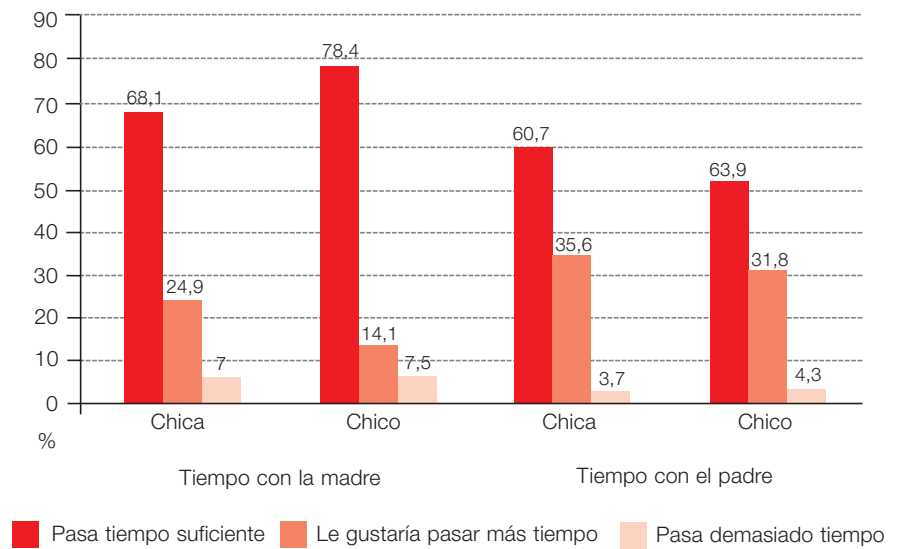
1.2. Valoración de los tiempos compartidos en familia

La gran mayoría de los adolescentes están satisfechos con la cantidad de tiempo que pasan con sus progenitores. El 72 % consideran que pasan tiempo suficiente con la madre, y el 62 % con el padre. Este dato es totalmente lógico, si tenemos en cuenta, como ya hemos explicado, que tanto en el tiempo compartido en ciertas actividades como en el diálogo, la presencia de la madre es más fuerte que la del padre. Ahora bien, también debe señalarse que el 25 % de las chicas y el 14 % de los chicos afirman que desearían pasar más tiempo con su madre, y que el 35,6 % de las chicas y el 31,8 % de los chicos desearían pasar más tiempo con su padre. Solo un porcentaje muy reducido de adolescentes (menos del 8 %) consideran que pasan demasiado tiempo con su madre, y un porcentaje aún más bajo (menos del 4,5 %) con su padre.

Por consiguiente, estos datos desmienten la idea de que los adolescentes quieren pasar menos tiempo con sus progenitores. Así, más de la mitad de los jóvenes están satisfechos con el tiempo que pasan con su madre y con su padre, e incluso un número significativo desearía pasar más tiempo con ellos, en especial con su padre.

En cuanto a otros miembros de la familia, los datos también refuerzan la idea de que para los adolescentes es importante compartir tiempo con la familia. Así, por ejemplo, en el caso de los abuelos, el 39,5 % de los adolescentes afirman que pasan suficiente tiempo con ellos, pero el 55 % desearían que este tiempo fuera superior.

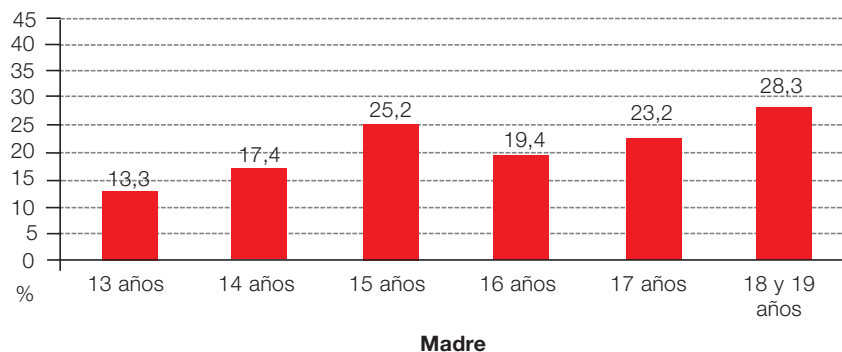
Gráfico 1.8. Valoración del tiempo que los chicos y chicas adolescentes pasan con su madre y con su padre, por sexos. Barcelona.

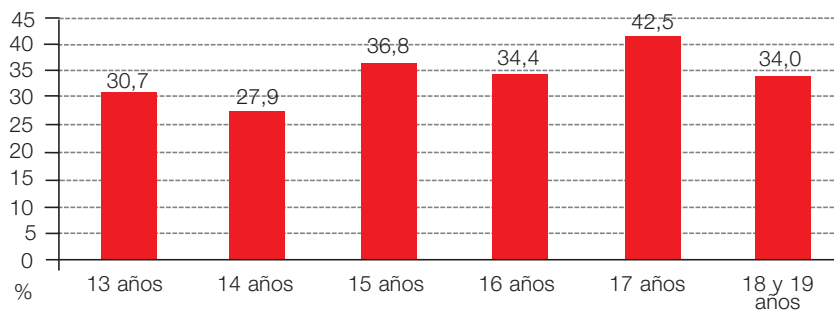


Fuente: elaboración propia a partir de los datos del *Panel de Familias e Infancia*, 2008, CIIMU.

También hay una idea muy extendida según la cual se considera que los adolescentes, conforme se hacen mayores, desean pasar menos tiempo con sus progenitores y más tiempo con los amigos. Los datos indican que la segunda suposición es correcta —quieren pasar más tiempo con los amigos—, pero que la primera no lo es tanto. Mientras que solo el 13,3 % de los adolescentes de 13 años afirman que querrían pasar más tiempo con su madre, al llegar a los 18-19 años, este porcentaje aumenta hasta situarse en el 28,3 %; es decir, una diferencia de 15 puntos entre las dos edades. Por lo tanto, aunque a medida que los hijos e hijas se hacen mayores realizan menos actividades conjuntas con sus progenitores, un elevado porcentaje de adolescentes reclaman más tiempo para compartir con ellos..

Gráfico 1.9. Adolescentes que desearían pasar más tiempo con su madre y con su padre, según la edad de los adolescentes. Barcelona.





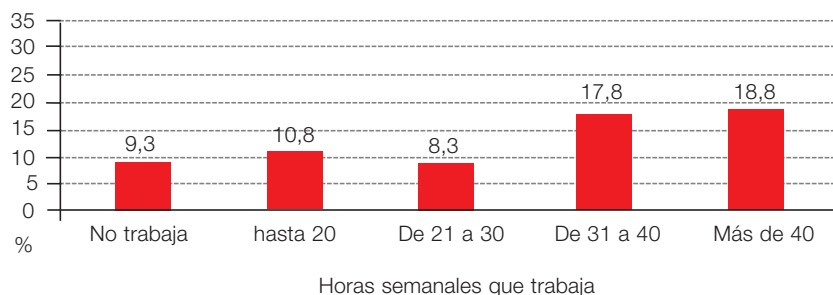
Padre

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

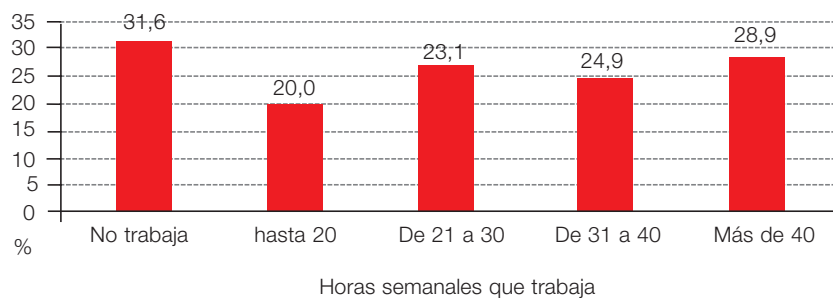
No obstante, a pesar del deseo de pasar más tiempo juntos, el actual funcionamiento del mercado laboral conlleva bastantes dificultades para compatibilizar el tiempo familiar y el laboral. Según se ha observado anteriormente, las jornadas excesivamente largas restan tiempo para estar con los hijos e hijas. Al 18,8 % de los chicos y chicas adolescentes con madres cuyas jornadas de trabajo rebasan las 40 horas les gustaría poder pasar más tiempo con ellas. En cambio, solo el 9,3 % de los hijos e hijas de madres que no trabajan desearían hacer lo mismo.

En el caso de los padres que trabajan más de 40 horas semanales, el 28,9 % de los chicos y chicas adolescentes desearían pasar más tiempo con ellos. Curiosamente, sin embargo, el 31,6 % de los adolescentes desearían pasar más tiempo con su padre, aunque no trabaje. Este elevado porcentaje demuestra con mayor intensidad que las madres siguen siendo las encargadas de cuidar de los hijos e hijas y las que comparten más tiempo con los mismos, a pesar de que el padre disponga de tiempo para poder estar con ellos.

Gráfico 1.10. Adolescentes que desearían pasar más tiempo con su madre y con su padre, según si estos trabajan y el número de horas que trabajan. Barcelona.



Madre

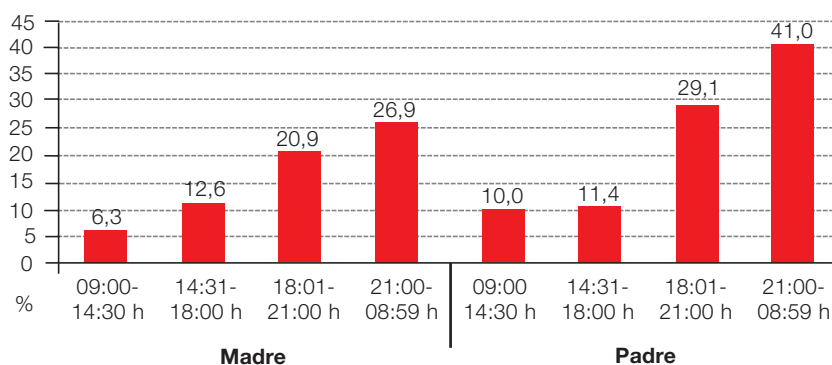


Padre

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

Sin embargo, el principal problema radica en la hora de llegada a casa de los progenitores. El 26,9 % de los chicos y chicas adolescentes cuyas madres llegan a casa después de las nueve de la noche destacan que desearían pasar más tiempo con ellas, mientras que este sentimiento es menos habitual cuando las madres llegan antes de que los hijos o hijas salgan de la escuela o el instituto. Los datos sobre la insatisfacción del tiempo que pasan con el padre son superiores a los datos sobre la insatisfacción del tiempo que pasan con la madre, tanto cuando el padre llega a casa después de las nueve de la noche, como cuando llega entre las seis de la tarde y las nueve de la noche.

Gráfico 1.11. Adolescentes que desearían pasar más tiempo con su madre y con su padre, según la hora a la que estos llegan a casa. Barcelona.



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

Estos datos sugieren que, si bien en la etapa de la adolescencia aparecen nuevos espacios y grupos de socialización (actividades extraescolares, amigos y amigas, redes virtuales), los chicos y chicas adolescentes valoran el tiempo que comparten con el padre y la madre. Es importante recalcar que son los propios adolescentes quienes reclaman pasar más tiempo juntos, sobre todo cuando las posibilidades de relación intergeneracional se ven afectadas por las jornadas laborales.

Para dar respuesta a estas necesidades, uno de los retos más importantes consiste en cómo repartir, organizar y articular las responsabilidades y obligaciones comunes, de modo que se puedan mantener los vínculos afectivos y de solidaridad que dan sentido a las relaciones familiares.

Actualmente, las familias viven una confrontación constante entre «la ética del cuidado» y «la ética del trabajo remunerado» a escala individual, familiar y colectiva (Brullet, 2010). Por un lado nos encontramos con las realidades del mundo laboral, que estipulan unos horarios y ritmos de trabajo a menudo incompatibles con las inversiones de tiempo que exigen las responsabilidades familiares y, por otro, con los deseos de muchas mujeres que aspiran a impulsar y consolidar sus carreras profesionales. Las actuales vías de conciliación suelen implicar algún tipo de coste o de sacrificio, que sigue siendo asumido de forma desigual por hombres y mujeres.

1.3. La gestión del tiempo en las nuevas modalidades familiares

Durante los últimos años, la familia ha experimentado un cambio extraordinario como consecuencia, en gran medida, de los cambios que se han producido en el mercado de trabajo. Este cambio ha afectado, por un lado, a su

estructura y, por otro, a la dinámica de la vida cotidiana familiar. En el ámbito estructural, las familias son cada vez más reducidas y plurales. El descenso de la fecundidad ha contribuido a la disminución de las familias numerosas y al aumento del número de niños y niñas que crecen sin hermanos ni hermanas.³ También ha disminuido progresivamente el número de otras personas adultas que tradicionalmente vivían en el hogar, generalmente los abuelos, pero que actualmente tienen su autonomía residencial. Además, aunque la familia biparental sigue siendo la forma de convivencia más habitual, ha aumentado el número de familias monoparentales (normalmente encabezadas por la madre) y el de las reconstituidas (de uno de los progenitores con su nueva pareja), fruto del incremento de rupturas conyugales. Estas nuevas situaciones familiares provocan cambios en la vida de los menores, en especial por lo que se refiere a la redistribución del tiempo y de los espacios (tiempo de custodias; convivencia repartida entre dos hogares: el hogar del padre y el de la madre; tiempo con las familias extensas de cada progenitor: abuelos y abuelas, etc.). Muchos niños y niñas pasan de vivir con ambos progenitores a hacerlo con solo uno de ellos y, en ocasiones, con la nueva pareja del padre y/o de la madre y con hermanastros.

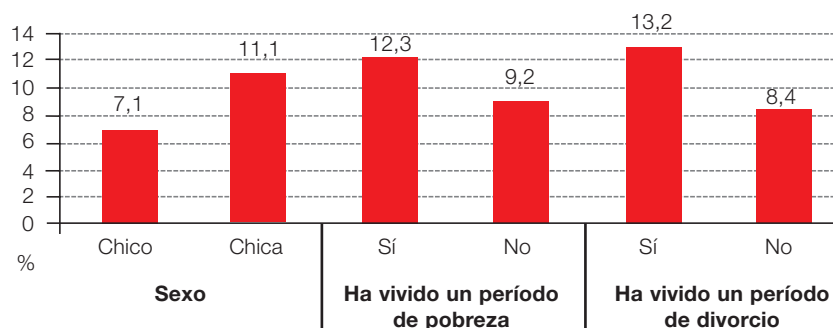
En muchos casos, debido a estos cambios y transformaciones familiares, el tiempo que los progenitores pasan con sus hijos e hijas se reduce, lo que da lugar a una serie de consecuencias negativas (Caïs, 2012). Así, por ejemplo, son conocidos los efectos educativos de las rupturas familiares y las experiencias de monoparentalidad (Flaquer, Almeda y Navarro, 2006). Cuando uno de los progenitores se marcha del hogar, se reducen, no solo los recursos económicos que el progenitor no residente destina a los hijos e hijas, sino también las inversiones del tiempo que comparte con ellos. Este distanciamiento puede comprometer su capacidad de seguimiento y de monitoreo y, por consiguiente, reducir el nivel de supervisión adulta a la que está sometido el niño o niña en un hogar monoparental. Un importante volumen de literatura ha acreditado que tanto en las familias monoparentales como en las reconstituidas, los resultados educativos de los menores son más bajos que en las familias donde el niño o niña vive con ambos progenitores, aunque la magnitud del efecto puede ser bastante variable (Marí-Klose, Gómez-Granell, Escapa y Brullet, 2008).

Según datos recientes del IV Informe del CIIMU sobre la situación de la infancia, la adolescencia y la familia en Cataluña (Gómez-Granell y Marí-Klose, 2012), basado en datos del *Panel de Familias e Infancia* del CIIMU, el 16 % de los adolescentes catalanes han vivido directamente un proceso de divorcio o de separación de sus padres. Como consecuencia de ello, el 8 % pasan tiempo en un segundo hogar con el progenitor con el que no conviven habitualmente y el 4 % conviven con hermanastros.

Un hecho innegable es que en España las rupturas de pareja suelen estar rodeadas de tensión familiar, y que durante el proceso de ruptura, y posteriormente, se producen situaciones traumáticas que sin duda repercuten en los hijos. De los datos del *Panel de Familias e Infancia* se desprende que en Barcelona al 13,2 % de los chicos y chicas adolescentes que viven situaciones de separación o de divorcio de sus padres se les ha diagnosticado depresión.

³ En Cataluña, en 2011, el promedio de hijos por mujer en edad fértil (entre 15 y 49 años) era de 1,43. Datos del IDESCAT.

Gráfico 1.12. Adolescentes que tienen o que han tenido depresión, ansiedad u otros trastornos mentales diagnosticados. Provincia de Barcelona.



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

De este hecho no debe deducirse automáticamente la existencia de consecuencias problemáticas para los menores que están involucrados en él. Muchos niños y jóvenes, siempre que sus progenitores o tutores sepan enfocar y elaborar los conflictos, aumentarán sus habilidades adaptativas y negociadoras para hacer frente a la complejidad de las relaciones humanas y sociales, y puede que esto les permita disponer de más recursos para gestionar sus relaciones de pareja en el futuro y para intentar asegurar, en todo caso, el bienestar de sus propios hijos e hijas. Con todo, no podemos obviar que las dificultades que determinadas trayectorias familiares pueden llegar a plantear, añadidas al propio trauma psicológico de la separación de los padres, pueden acarrear unas graves consecuencias para el desarrollo psicosocial de los menores. Al respecto, habría que mejorar los instrumentos de mediación, de negociación y de resolución de conflictos, unos servicios que en Cataluña no están muy desarrollados.

La abundante investigación también sugiere que la interrupción de la convivencia con uno de los progenitores porque se ha divorciado o ha fallecido puede suponer un déficit en el capital social familiar, pudiendo repercutir en el desarrollo del niño o adolescente. El hecho de no convivir de manera habitual con el progenitor ausente afecta a las actividades que los niños y adolescentes realizan juntos. Si bien, después de un divorcio, la legislación reconoce el derecho de mantener una relación directa y regular entre el hijo o hija y el progenitor que se marcha del hogar —normalmente el padre—, las oportunidades de relacionarse y de compartir tiempo y actividades suelen disminuir.

Según datos del PFI, los chicos y chicas adolescentes que viven tanto en hogares monoparentales como en hogares reconstituidos (ambos generalmente encabezados por la madre) realizan menos actividades con el padre biológico que los adolescentes que viven en hogares biparentales. No solo disminuyen las actividades de carácter rutinario —como ver la televisión, ir de compras o pasear por el pueblo o la ciudad—, sino que también lo hacen las actividades interactivas o culturales.

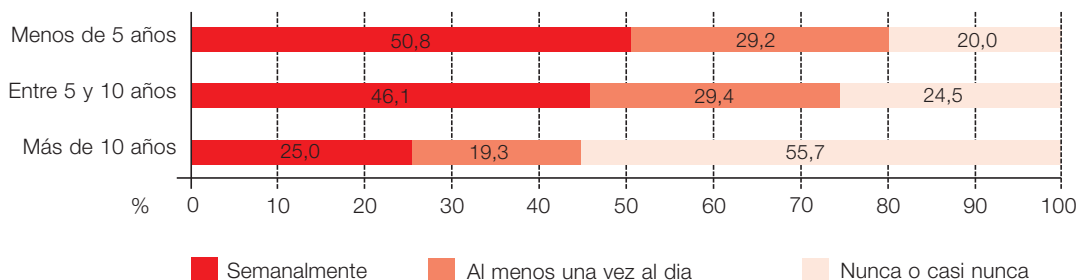
Tabla 1.3. Actividades que los adolescentes realizan con su padre y con su madre, según la estructura del hogar (en porcentajes). Barcelona.

	Monoparental		Biparental		Reconstituido	
	Con la madre	Con el padre	Con la madre	Con el padre	Con la madre	Con el padre
Hacer los deberes	31,5	17,2	35,7	30,2	41,4	14,0
Ir a la biblioteca	12,0	4,3	16,6	10,1	23,7	7,0
Realizar una visita cultural	28,0	19,0	35,3	33,7	25,4	8,8
Visitar un museo o exposición	28,0	19,0	32,2	32,7	22,0	5,3
Pasear	57,6	37,9	62,1	55,0	52,5	26,3
Hacer ejercicio físico o deporte	11,2	19,0	12,6	32,2	20,7	24,6
Ir de excursión al campo o a la montaña	29,6	22,6	43,8	46,6	32,2	19,3
Asistir a un espectáculo deportivo	11,9	24,1	15,9	42,5	6,8	22,8
Ir al cine, al teatro o a conciertos	51,2	25,9	44,9	40,1	27,6	19,3
Ir de compras	68,3	13,8	74,5	27,8	66,1	14,0
Ver la televisión	83,3	48,3	86,4	84,6	72,4	47,4

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

Tras un divorcio o separación, los hijos suelen vivir con la madre. Al parecer, el tiempo hace que disminuya el contacto entre el padre y el hijo o hija. Según se puede apreciar en el gráfico 1.13, en los casos en que los progenitores hace más de diez años que están separados, más de la mitad de los adolescentes no ven nunca o casi nunca a su padre. En cambio, cuando la separación se ha producido hace menos de cinco años, la mitad de los jóvenes ven semanalmente a su padre. Estos datos nos indican que si la separación se produce cuando el menor está en una edad temprana, la probabilidad de que el contacto con el padre ausente disminuya, hasta el punto de que desaparezca, aumenta considerablemente. Ello puede deberse a que el padre y el hijo no hayan vivido mucho tiempo en el mismo hogar, por lo que los vínculos se rompen más fácilmente.

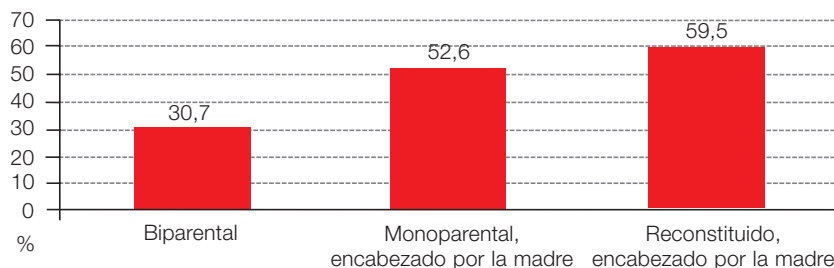
Gráfico 1.13. Frecuencia con que el adolescente ve a su padre, según los años transcurridos desde la separación o el divorcio. Barcelona.



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

La falta de tiempo compartido entre padres e hijos es motivo de insatisfacción entre los jóvenes. El 31 % de los chicos y chicas adolescentes que viven en hogares biparentales desearían pasar más tiempo con su padre, y solo el 22 % desearían pasar más tiempo con su madre. Cuando el adolescente convive únicamente con su madre, o con su madre y su nueva pareja, más del 50 % desearían pasar más tiempo con su padre. Por lo tanto, la separación limita las oportunidades de interacción, pese al deseo de los jóvenes de pasar tiempo con el padre ausente.

Gráfico 1.14. Adolescentes que desearían pasar más tiempo con su padre, según la estructura del hogar. Barcelona.



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

Investigaciones realizadas anteriormente con el PFI indican que el seguimiento de la actividad escolar por parte del padre no residente tiene efectos positivos en diversos indicadores educativos (Marí-Klose y Marí-Klose, 2010). Así, en igualdad de condiciones socioeconómicas del hogar, el riesgo de que un adolescente repita curso es casi tres veces más bajo cuando el padre efectúa un seguimiento alto de la actividad escolar que cuando se desentiende de esta faceta o no mantiene ningún contacto con su hijo o hija. Cuando existe un elevado grado de comunicación entre el padre y el chico o chica adolescente, también aumentan de forma considerable las expectativas por parte de este último de cursar estudios universitarios.

Tanto la investigación social como las políticas de apoyo a las familias impulsadas en los últimos años otorgan una destacada importancia a la implicación del padre en el cuidado y el bienestar de los hijos e hijas. Por este motivo se han destinado medidas públicas al aumento de la responsabilidad del padre en la educación y en la crianza de los menores, como, por ejemplo, el derecho a la baja por paternidad, con independencia de la baja por maternidad de la madre. No obstante, es preciso que esta responsabilidad esté presente en todo el desarrollo del menor, dado que se ha comprobado que le beneficia en todos los sentidos. El ejercicio de la coparentalidad —es decir, de la corresponsabilidad de ambos progenitores— comporta unos beneficios incuestionables para la vida de los menores (Marí-Klose y Marí-Klose, 2012).

1.4. Síntesis

Pese a la complejidad de los tiempos actuales, la familia sigue precisando tiempo. Tanto los niños como los chicos y chicas adolescentes requieren un tiempo diferenciado, en especial por parte de sus progenitores, pero en todos los casos tienen unas consecuencias comunes. Los progenitores estimulan a los niños e hijos e hijas adolescentes mediante la incorporación de una serie de actitudes, valores, habilidades y conocimientos que conformarán su personalidad y desarrollo futuro. La cantidad y, en especial, la calidad de este tiempo constituye uno de los determinantes principales del bienestar y desarrollo de los niños y chicos y chicas adolescentes y, por lo tanto, de sus oportunidades laborales y capacidad productiva futura.

En las primeras edades, sigue siendo la madre quien asume principalmente el rol de cuidado de los hijos e hijas. Esta situación no se produce porque los padres estén menos interesados en pasar tiempo con sus hijos e hijas, sino todo lo contrario: los datos indican que una proporción significativa de padres pasan con ellos menos tiempo del que les gustaría. El hecho de que las madres se hagan cargo de ellos durante los primeros meses y años de vida, debido, en gran medida, a las mejores condiciones de la baja maternal, incrementa la probabilidad de que sigan siendo las principales responsables de ellos en la mayoría de actividades conjuntas a lo largo de los próximos años. Uno de los elementos fundamentales que determina el tiempo invertido es la disponibilidad de tiempo de los progenitores con relación a la jornada laboral, en especial al llegar a casa.

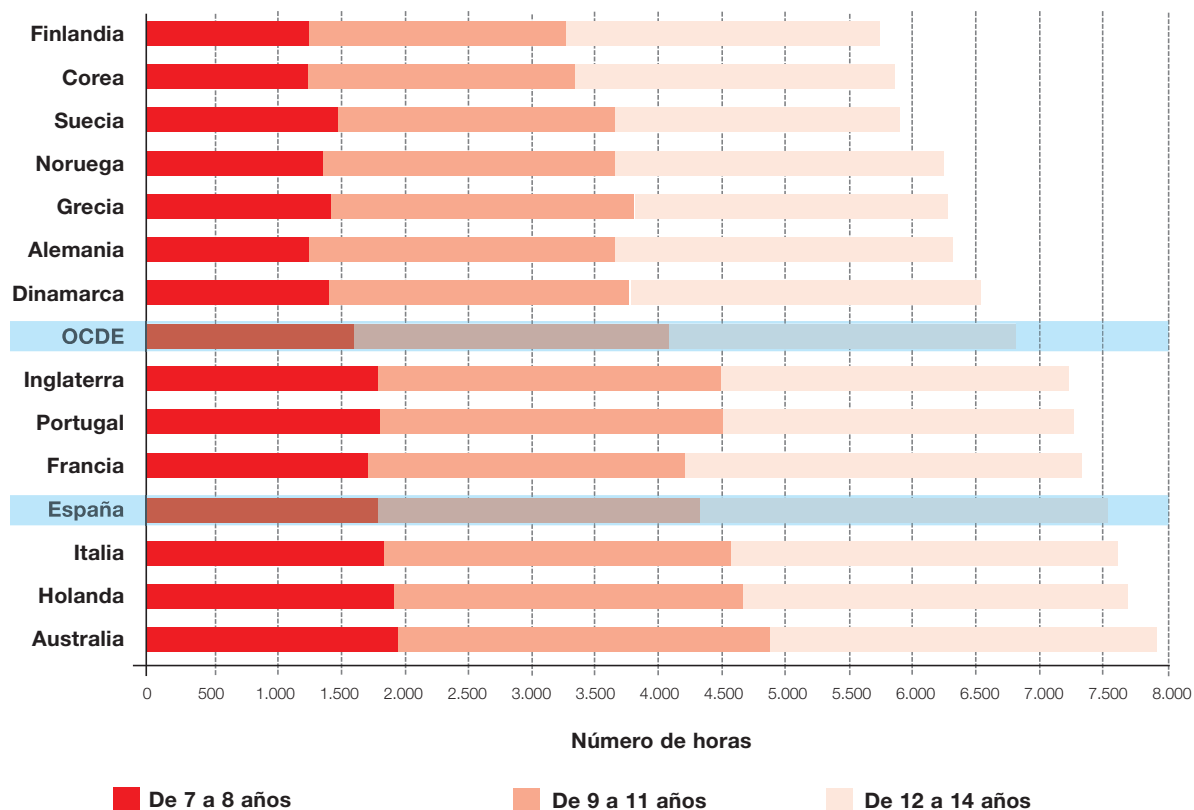
Asimismo, los datos desmienten el tópico de que los adolescentes no desean pasar tiempo con sus progenitores. Más de la mitad de los jóvenes están satisfechos con el tiempo que pasan con su madre y con su padre, y un número significativo desearía pasar más tiempo con ellos, sobre todo con el padre. El tiempo que los hijos e hijas adolescentes pasan con los padres y las actividades que comparten con ellos están muy influenciados por la socialización de género (por ejemplo, con el padre adquieren un mayor protagonismo las actividades relacionadas con el deporte) y por la diversidad de estructuras y de relaciones familiares que se derivan de ello. En las familias en las que se ha producido una separación o divorcio, las oportunidades de interacción (sobre todo) con el padre ausente son limitadas, pese al deseo de los jóvenes de compartir más tiempo con él.



2. TIEMPO DE ESTUDIO

Para la gran mayoría de niños y adolescentes, los tiempos escolares son los que concentran la mayor parte del tiempo activo del día, puesto que permanecen en la escuela un promedio de seis horas al día, de lunes a viernes. A este número de horas, normalmente hay que sumarle el tiempo dedicado a las actividades de refuerzo y actividades extraescolares, así como el tiempo empleado en estudiar y hacer los deberes fuera del centro escolar. A veces, el tiempo previsto de instrucción educativa solo se entiende como el que los estudiantes dedican a las clases formales, pero este porcentaje de tiempo solo es una parte del total que los estudiantes pasan recibiendo clases o estudiando. Aunque sigue estando arraigada la creencia de que existe una relación entre el número de horas de clase y los resultados escolares, según las investigaciones internacionales no se dispone de pruebas suficientes para asociar la jornada lectiva con los rendimientos escolares (OCDE, 2011a; OCDE, 2011b). Los datos comparativos de diversos países indican que un mayor número de horas lectivas no equivale a mejores resultados educativos *per se*. Países como Finlandia, Suecia, Noruega (países nórdicos) o Corea del Sur, que tienen menos horas de clase que la media de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), obtienen rendimientos muy positivos y superiores en las pruebas del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de la OCDE que Cataluña y el resto de España, donde el número de horas lectivas supera la media de la de los países de la OCDE.

Gráfico 2.1. Número de horas de clase que reciben los niños y niñas de entre 7 y 14 años en las escuelas públicas, según distintos países de la OCDE. 2010.



Fuente: elaboración propia a partir de *Education at a Glance 2011*, OCDE (2011).

Diversas investigaciones ponen de manifiesto que la cantidad de tiempo que se dedica a estudiar no es tan determinante como la calidad del mismo (Sintes, 2012). La implicación estatal —sobre todo económica, pero que también garantice unos programas de elevada calidad y personal docente en todas las etapas educativas— y la implicación familiar en la educación de los menores terminan siendo más determinantes que el número de horas que los niños y niñas y adolescentes dedican a estudiar.

Otro debate de los últimos años guarda relación con las distintas formas de distribuir el tiempo escolar: en horario continuo o en horario partido. Se tiende a creer que la jornada partida supone una dedicación demasiado larga para el alumnado y que va en detrimento del tiempo de ocio esencial para desarrollar otras formas de relaciones, pasar más tiempo con la familia o realizar un mayor número de actividades extraescolares. En Cataluña, en un estudio reciente (Sintes, 2012) sobre este tema se llegó a la conclusión de que no existen suficientes pruebas que confirmen que la jornada compacta mejora el rendimiento académico y sirve para mejorar la organización cotidiana de la

infancia y los adolescentes o el tiempo que pasan en familia. Los resultados de este estudio indican más bien que la jornada compacta de mañana agrava las desigualdades ya existentes en los rendimientos educativos, en la calidad del tiempo fuera del horario lectivo y en la conciliación entre los horarios escolares y los familiares, y que tiende a ser una barrera para el desarrollo profesional de las madres, en lugar de una ayuda para la organización del tiempo familiar.

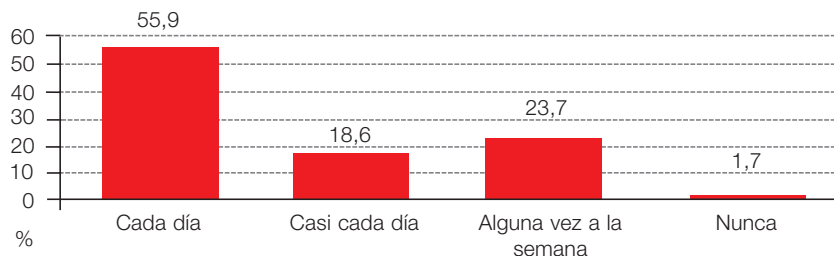
El tiempo que los menores dedican a la escuela también está relacionado con sus orientaciones y actitudes hacia la educación. Según datos del PFI, el 13,6 % de los adolescentes en Barcelona reconocen que se han saltado un mínimo de una clase en las últimas dos semanas y que el 2,8 % no han asistido a clase por lo menos cuatro veces. No tenemos datos sobre qué hacen estos chicos y chicas cuando se saltan alguna clase, pero todo hace suponer que se trata de un tiempo que comparten con los compañeros y compañeras. El porcentaje de frecuencia de absentismo no es lo bastante elevado para considerar que la mayoría de los adolescentes no se sienten a gusto en los centros educativos. Al contrario, el 87 % afirman que se sienten a gusto en la escuela, pero a pesar de la actitud ampliamente positiva de los adolescentes en torno a esta cuestión, los datos indican ciertas disonancias. El 87,7 % de los chicos y chicas adolescentes declaran que la escuela les enseña cosas útiles para el futuro, y el 79,7 % se esfuerzan en sacar buenas notas, pero el 65,5 % afirman que no les gusta estudiar. Es decir, aunque la gran mayoría de ellos tienen una actitud favorable hacia el estudio, a un elevado porcentaje no les gusta estudiar. Este hecho parece indicar que si bien los jóvenes entienden la importancia de los estudios y justifican el tiempo que dedican a ellos, muchos lo hacen a disgusto, lo que podría explicar el alto porcentaje de problemas de indisciplina y de expulsiones de clase que se producen en los centros escolares. El 41,4 % de los adolescentes han sido expulsados de clase en el último año al menos una vez, y el 9,4 % más de tres veces.

2.1. Tiempo dedicado a estudiar y hacer los deberes

El modelo educativo mayoritario de nuestro sistema docente establece desde la infancia una estrategia de aprendizaje que viene determinada, por un lado, por la impartición de clases de las diversas asignaturas del programa educativo y, por otro, por el tiempo invertido en estudiar y en hacer trabajos (deberes), esencialmente fuera del horario escolar (normalmente en casa). El tiempo dedicado a estudiar y a «hacer los deberes» repercute de forma esencial en los resultados académicos. De las inversiones de este tiempo dependen en gran parte los resultados académicos.

Según datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter- e Intrageneracionales en la Infancia*, en Cataluña más del 75 % de los niños y niñas de 5 a 10 años hacen los deberes de la escuela cada día o casi cada día.

Gráfico 2.2. Frecuencia con que los niños y niñas de 5-10 años hacen los deberes del colegio. Cataluña.



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

Durante la adolescencia, la dedicación a los estudios no termina cuando finaliza el horario lectivo. En Barcelona, cerca del 69 % de los chicos y chicas adolescentes invierten más de una hora diaria en las tareas educativas postescolares, el 32 % dedican a ello más de dos horas diarias, y solo el 7,4 % afirman que no tienen trabajos o que no los hacen. El género es uno de los factores que más influye en las horas que los adolescentes dedican al estudio. Las chicas dedican más tiempo a hacer los deberes que los chicos: el 40 % de las chicas dedican a ello más de dos horas diarias, frente al 20 % de los chicos. Según puede observarse en el siguiente gráfico, las chicas expresan un grado de compromiso con los valores educativos más alto que los chicos, y una proporción más reducida de chicas participan en actos de indisciplina en los centros educativos que conlleven algún tipo de sanción.

Las chicas se esfuerzan más que los chicos en sacar buenas notas —84 % y 72 %, respectivamente—, se consideran mejores estudiantes —68 % y 58 %, respectivamente— y les gusta más estudiar —40 % y 31 %, respectivamente—. Los chicos, en cambio, superan a las chicas en los problemas de indisciplina en todos los casos; así, por ejemplo, al 66 % de los chicos les han expulsado de clase alguna vez, frente al 35 % de las chicas. Los datos revelan que el género es un factor clave a la hora de explicar las orientaciones y comportamientos de los chicos y chicas adolescentes con respecto a la educación.

En ocasiones, la disponibilidad de tiempo por parte de los progenitores puede convertirse en un factor esencial para que los hijos e hijas dediquen más tiempo a hacer los deberes.

La disponibilidad de tiempo por parte de los progenitores puede convertirse en un factor esencial para que los hijos e hijas dediquen más tiempo a hacer los deberes.

En este sentido, la supervisión parental es clave. Por esta razón, en las familias monoparentales, en las que solo hay un progenitor, el porcentaje de chicos y chicas que no tienen trabajos escolares o que no

los hacen es más elevado que en el resto de familias (12,7 % y 5,7 %, respectivamente) y también dedican menos horas al estudio.

Tabla 2.1. Tiempo al día que el adolescente dedica a estudiar o a hacer trabajos de la escuela, según los atributos sociodemográficos de las familias (en porcentajes). Barcelona.

Tiempo al día que el adolescente dedica a estudiar o a hacer trabajos de la escuela				
	No tiene treballs o no los hace	1 hora o menos	De 1 a 2 h.	Más de 2 h.
Total	7,4	23,3	37,2	32,2
Sexo				
Chico	12,1	27,6	39,1	21,3
Chica	4,0	20,2	35,8	40,1
Tipo de familia				
Monoparental	12,7	18,3	39,7	29,4
Biparental	5,7	24,6	37,7	32,0
Reconstituída	11,5	21,3	27,9	39,3
Nivel de ingresos anuales del hogar				
Menos de 21.600 €	13,9	13,9	31,9	40,3
De 21.600 € a 36.000 €	8,7	24,4	30,7	36,2
Más de 36.000 €	9,1	20,2	38,9	31,7
Origen de los padres				
Espanyol (almenys un)	8,9	22,2	36,8	32,0
Immigrant (tots dos)	12,8	10,3	17,9	59,0
Nivel de estudios de la madre				
Primarios	11,4	24,1	30,4	34,2
Secundarios	9,5	18,5	37,4	34,6
Universitarios	7,8	22,5	35,8	33,8
Nivel de estudios del padre				
Primarios	8,3	21,4	32,1	38,1
Secundarios	8,8	21,4	34,6	35,2
Universitarios	8,4	21,2	38,4	32,0

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

En cuanto al hecho de tener padres inmigrantes o autóctonos, observamos una diferencia de 17 puntos porcentuales más elevada en los inmigrantes cuando se trata de dedicar más de dos horas a estudiar o a realizar trabajos de la escuela. Esta diferencia se explica por el hecho de que muchos de estos adolescentes —hijos e hijas de inmigrantes— han efectuado el proceso migratorio en edades cercanas a la adolescencia, lo que les exige dedicar más tiempo a hacer los deberes y trabajos, en parte debido a la inmersión lingüística.

Otra variable que es determinante en el tiempo y esfuerzo que los estudiantes dedican al estudio es el grupo de amigos o compañeros. La influencia de los iguales condiciona el comportamiento de los chicos y chicas adolescentes, que crean «grupos» de alumnos con orientaciones similares hacia los estudios y la escuela, lo que da lugar a un «efecto de contagio». Este efecto de contagio se produce, concretamente, como consecuencia de dos dinámicas. Por un lado, los alumnos que tienen actitudes «proescolares» tienden a

asociarse con grupos afines, y lo mismo sucede con aquellos que «tienen unas actitudes «no proescolares». Por otro, los adolescentes pueden modificar sus actitudes para volver a ser aceptados en algún grupo, lo que se traduce en una homogeneización del mismo. Según puede observarse en la tabla 2.2, los adolescentes con amigos que se esfuerzan en la escuela, que piensan que es importante ir a clase, que se ayudan a hacer los deberes, que piensan que es importante sacar buenas notas o que hablan sobre temas de clase, dedican más tiempo a estudiar y hacer los deberes.

Tabla 2.2. Tiempo al día que el adolescente dedica a estudiar o a hacer trabajos de la escuela, según la orientación de sus compañeros y compañeras con respecto a la educación (en porcentajes). Barcelona.

Temps al dia que l'adolescent dedica a estudiar o a fer treballs de l'escola				
	No tiene treballs o no los hace	1 hora o menos	De 1 a 2 h.	Más de 2 h.
Los amigos y amigas se esfuerzan en la escuela				
Sí	6,0	24,9	38,6	30,5
No	8,7	30,6	35,0	25,7
Los amigos y amigas piensan que es importante estar atentos en clase				
Sí	6,0	22,2	42,2	29,6
No	8,0	33,2	30,8	28,0
Los amigos y amigas y él o ella se ayudan a hacer los deberes				
Sí	4,4	22,4	39,0	34,1
No	13,4	38,4	33,5	14,6
Los amigos y amigas piensan que es importante sacar buenas notas				
Sí	6,3	25,3	38,4	29,9
No	8,9	36,7	30,0	24,4
Los amigos y amigas hablan con él o ella de lo que se ha explicado en clase				
Sí	4,9	23,6	40,7	30,9
No	7,2	27,4	36,8	28,6

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

Otra dimensión relacionada con el tiempo dedicado al estudio son los climas o culturas escolares (Alegre y Benito, 2012). Para poder captar las dimensiones que explican el clima escolar se ha empleado el «índice de disfuncionalidades»⁴ presentes en la escuela a partir de una serie de ítems que se preguntaban en el cuestionario del *Panel de Familias e Infancia* (Marí-Klose *et al.*, 2008).

Tabla 2.3. Tiempo al día que el adolescente dedica a estudiar o a hacer trabajos de la escuela, según disfuncionalidades del centro educativo en el que estudia (en porcentajes). Barcelona.

Tiempo al día que el adolescente dedica a estudiar o a hacer trabajos de la escuela				
	No tiene trabajos o no los hace	1 h. o menos	De 1 a 2 h.	Más de 2 h.
Disfuncionalidades del centro educativo en el que estudia				
Pocas disfuncionalidades	5,1	26,4	37,4	31,1
Algunas disfuncionalidades	6,9	24,7	42,9	25,5
Muchas disfuncionalidades	8,7	31,3	27,8	32,2

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

Según puede observarse en la tabla 2.3, los climas escolares guardan una significativa relación con el tiempo que algunos chicos y chicas adolescentes dedican al estudio. Los estudiantes de centros con numerosas disfuncionalidades dedican menos tiempo a estudiar fuera del horario lectivo que los de centros con un grado de disfuncionalidad bajo. El 8,7 % de los estudiantes de un centro con numerosas disfuncionalidades no estudian o no realizan los trabajos, y el 31,3 % estudian una hora o menos. En cambio, en los centros con pocas disfuncionalidades, solo el 5,1 % no hacen los deberes y el 26,4 % dedican una hora o menos a estudiar.

2.2. Actividades de refuerzo y de repaso

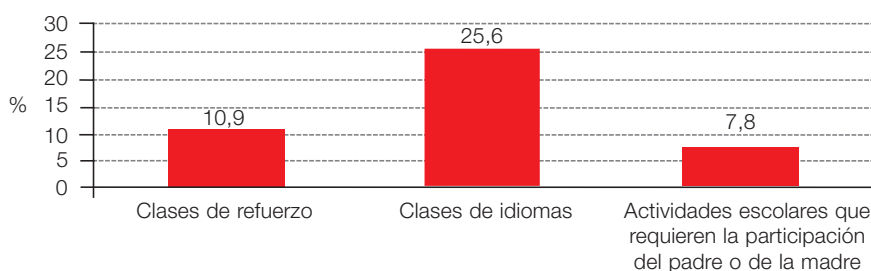
Durante los últimos años, en muchas familias ha ido calando el mensaje de la importancia de invertir en la educación de los menores para que disfruten de más probabilidades de éxito en el futuro y tengan un desarrollo saludable. Muy a menudo, esta inversión significa que sus progenitores los matriculan en una amplia gama de actividades extraescolares —deportivas, de aprendizaje de idiomas, artísticas, etc.—, aunque en algunos casos ello responde a la necesidad de cuadrar los horarios laborales de los padres con los de los hijos e hijas. Algunas de tales actividades se centran propiamente en la educación de

⁴ El índice se ha construido a partir de la suma de los siguientes ítems, que se producen siempre, muy a menudo o bastante a menudo: 1) en las clases hay ruido y desorden; 2) los alumnos no obedecen al profesor o profesora; 3) los profesores no muestran interés por que los estudiantes aprendan; 4) los alumnos se saltan las clases sin ninguna causa justificada; 5) hay alumnos que fuman en el patio; 6) se producen pequeños robos; 7) hay alumnos que fuman porros y que toman pastillas u otras drogas en la escuela.

los menores: son las clases de refuerzo y las de repaso de algunas materias, como los idiomas.

Los niños empiezan a participar en estas actividades en edades muy tempranas, según se desprende del gráfico 2.4. Alrededor del 11 % de los niños y niñas de entre 5 y 10 años asisten a clases de refuerzo y la cuarta parte de los menores de estas edades van a clases de idiomas fuera del horario escolar. Algunos centros permiten que en estas edades las actividades educativas se realicen conjuntamente entre padres y madres e hijos e hijas. Cerca del 8 % de los niños y niñas realizan actividades escolares que requieren la participación del padre o de la madre.

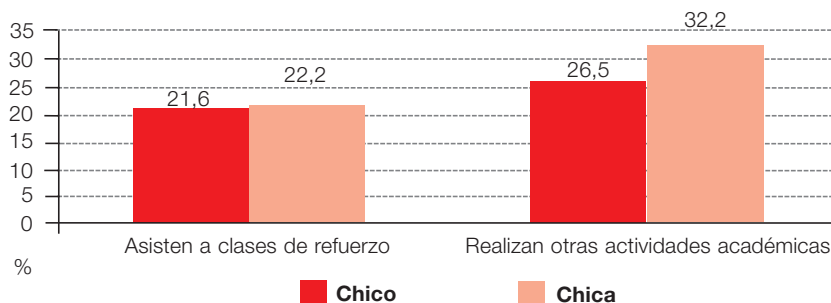
Gráfico 2.3. Niños y niñas de 5 a 10 años que realizan actividades de refuerzo, de idiomas o escolares con los padres. Cataluña.



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

Conforme los hijos e hijas se hacen mayores y disfrutan de más autonomía, aumenta el porcentaje de los que participan en clases de refuerzo y en otras actividades académicas. Según datos del *Panel de Familias e Infancia*, el 22 % de los adolescentes asisten a clases de refuerzo. En cambio, el 30 % asisten a otras actividades académicas, tales como idiomas o informática. Si analizamos las diferencias por sexo entre los adolescentes, observamos que las que se dan en las clases de refuerzo son mínimas, mientras que aumentan en otras actividades académicas, en las que los chicos asisten en un 26,5 % y las chicas en un 32,2 %.

Gráfico 2.4. Adolescentes que asisten a clases de refuerzo o que realizan otras actividades académicas (idiomas o informática), como mínimo una vez a la semana, por sexos. Barcelona.



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

Por lo general, las actividades extraescolares, en especial cuando requieren desplazamientos o la participación de los progenitores, guardan relación con los recursos de tiempo y económicos de que disponen las familias, pero también con sus valores y actitudes. No todas las familias disponen de los mismos recursos económicos a la hora de hacer frente al coste que suponen las actividades de refuerzo o de repaso. Otras, no consideran que sea importante o necesario que sus hijos e hijas destinen más horas al aprendizaje después del horario escolar.

Algunos análisis señalan la existencia de una serie de elementos socioeconómicos que contribuyen a que algunos chicos y chicas asistan en mayor o menor medida a este tipo de actividades. En la siguiente tabla se proporciona la prevalencia de adolescentes que asisten a clases de refuerzo u otras actividades académicas, como mínimo una vez por semana, según algunas características sociodemográficas de la familia. A primera vista se puede observar claramente que la privación económica es un factor clave asociado con una menor participación en este tipo de actividades. Los adolescentes de familias que se sitúan por debajo del umbral de la pobreza asisten con menor frecuencia a clases de refuerzo (17,4 %) que las que están por encima (23,4 %). En cambio, las diferencias de ingresos en familias que superan con creces este umbral no presentan importantes variaciones con respecto a la asistencia a clases de refuerzo. En cambio, sí que se aprecian cambios importantes en la asistencia a otras actividades académicas conforme aumentan los ingresos del hogar (hay una diferencia de más de 15 puntos porcentuales entre las familias cuyos ingresos no llegan a los 21.600 euros anuales [19,4 %] y aquellas cuyos ingresos rebasan los 36.000 euros anuales [35,2 %]).

Tabla 2.4. Adolescentes que asisten a clases de refuerzo o realizan otras actividades académicas (idiomas o informática), como mínimo una vez a la semana, según los atributos sociodemográficos de la familia (en porcentajes). Barcelona.

	Assisteixen a classes de reforç	Fan altres activitats acadèmiques
Umbral de pobreza		
Pobre	17,4	15,2
No pobre	23,6	29,8
Ingresos (anuales)		
Menos de 21.600 €	21,1	19,4
De 21.600 € a 36.000 €	22,0	21,3
Más de 36.000 €	24,1	35,2
Nivel de estudios de la madre		
Primarios	12,7	16,5
Secundarios	23,8	23,5
Universitarios	23,1	36,4
Nivel de estudios del padre		
Primarios	19,3	21,4
Secundarios	25,8	26,3
Universitarios	20,2	32,8
Origen de los padres		
Autóctono (al menos uno)	22,7	27,9
Inmigrante (ambos)	12,8	23,1

Nota: umbral de pobreza en Cataluña después de transferencias en 2008 (ingresos: 8.276 € anuales). Fuente: elaboración propia a partir de los datos del *Panel de Familias e Infancia*, 2008, CIIMU.

Pese a la importancia de los niveles económicos como determinantes de las actividades académicas de los hijos e hijas, el factor que contribuye a incrementar más la diferencia es el nivel de estudios de la madre. Si bien esta variable está fuertemente correlacionada con los ingresos del hogar —cuanto más elevado es el nivel de estudios, más aumentan las probabilidades de tener un empleo y un salario más alto—, también responde a ciertos tipos de creencias y de actitudes frente a la educación de los menores. Es decir, las madres con estudios universitarios tendrán un mejor conocimiento de los beneficios que conlleva una inversión más significativa en la educación de los hijos e hijas, y más empatía hacia las actividades académicas extraescolares, que las madres con estudios primarios. Según los datos recogidos en la tabla 2.4, el 36,4 % de los chicos y chicas adolescentes cuyas madres tienen estudios universitarios realizan otras actividades académicas —más de 6 puntos porcentuales por encima de la media—, mientras que aquellos cuyas madres han cursado estudios primarios solo llegan al 16,5 % —14 puntos porcentuales por debajo de la media—.

En cuanto a los adolescentes cuyos padres son inmigrantes, observamos que los datos relativos a las clases de refuerzo no se corresponden con los anteriores datos sobre la dedicación a estudiar y a hacer los deberes. Los hijos e hijas de inmigrantes dedican más tiempo a estudiar y a hacer los deberes que los autóctonos, pero asisten menos a clases de refuerzo, si bien se trata de un colectivo que normalmente tiene más necesidades de refuerzo. Estos datos se explican por la elevada proporción de inmigrantes que experimentan dificultades económicas, así como por un nivel de estudios bajo, en especial en el caso de las madres.

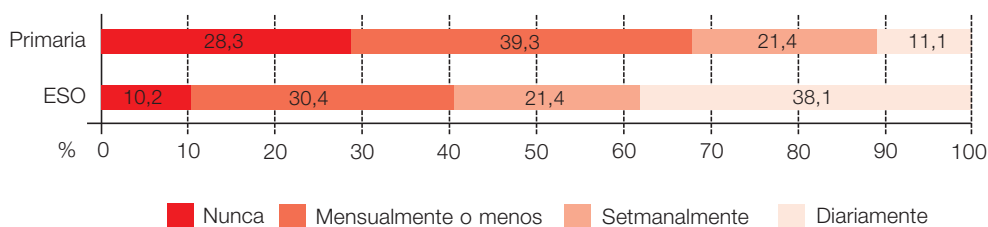
2.3. Empleo de las nuevas tecnologías en el estudio

En los últimos años, el empleo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se ha ido integrando, de forma gradual pero a gran velocidad, en las distintas áreas de la vida cotidiana y laboral. La presencia de las TIC también ha ido adquiriendo importancia en la educación y en las formas de relación de la infancia y los jóvenes, hasta el punto de que cada vez hay más escuelas que las utilizan en sus distintas variantes (pizarras digitales, ordenadores portátiles, Internet, etc.). La presencia de las TIC tiende a ganar protagonismo en todos los contextos de la vida de los niños y niñas y adolescentes de ambos géneros, tanto en sus actividades diarias en los centros educativos, como más allá de los límites de las escuelas y los institutos.

Internet está revolucionando las formas de comunicación y de aprendizaje. Actualmente, la gran mayoría de niños, niñas y jóvenes disponen de un ordenador, como mínimo, en casa, y muchos de ellos cuentan con conexión a la red de alta velocidad. No obstante, sigue existiendo un porcentaje que por razones socioeconómicas familiares todavía no pueden efectuar esta incorporación en el ámbito digital doméstico (Mominó, Meneses y Fábregues, 2012).

Según datos del *Panel de Familias e Infancia*, en Barcelona, el 46,7 % de los chicos y chicas adolescentes afirman que se conectan a la red después de clase como mínimo una hora. Solo el 22 % de los adolescentes declaran que después de clase no se conectan habitualmente a la red. El tiempo y la frecuencia de conexión a la red fuera del ámbito escolar aumentan con la edad, conforme los niños, niñas y adolescentes disfrutan de más autonomía. Más de una cuarta parte de los alumnos de primaria nunca utilizan Internet fuera de la escuela, pero el uso diario de la red fuera de la escuela en los alumnos de ESO es más del triple que el de los alumnos de primaria (el 38,1 % y el 11,1 %, respectivamente).

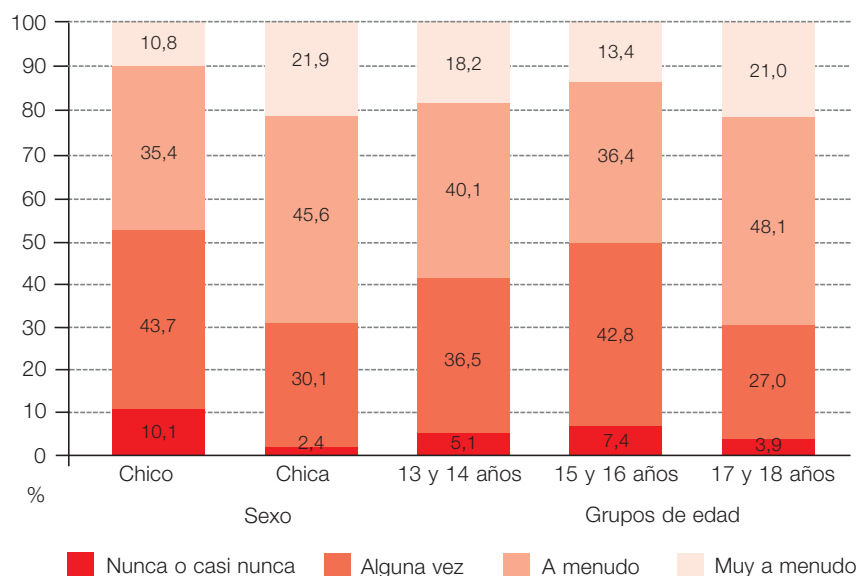
Gráfico 2.5. Frecuencia de uso de Internet fuera de la escuela, según la edad, por etapas. Cataluña.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del informe *La escuela en la sociedad red*, 2007.

A grandes rasgos, podemos definir distintos usos de la red: con fines académicos o educativos y con fines de ocio (estos últimos se analizan en el capítulo 4). Tal y como podemos ver en el gráfico 2.7, los chicos y chicas de más edad son los que más a menudo utilizan la red para realizar trabajos de clase. El 69 % de los adolescentes de entre 17 y 18 años utilizan esta herramienta a menudo o muy a menudo para los trabajos de clase, mientras que en el caso de los de 13 y 14 años, solo lo hacen el 58 %. Además, el porcentaje de chicas que utilizan la red a menudo o muy a menudo para hacer trabajos de clase supera en 21 puntos porcentuales al de los chicos.

Gráfico 2.6. Uso de Internet para preparar trabajos de clase, por sexos y grupos de edad. Barcelona.

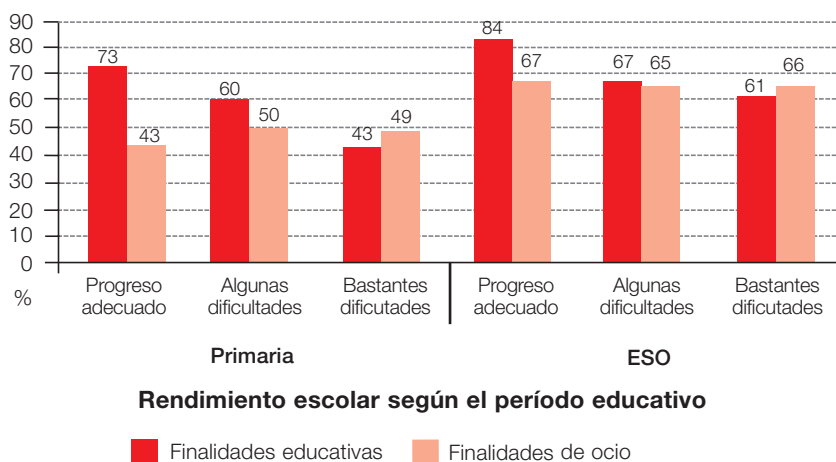


Fuente: elaboración propia a partir de los datos del *Panel de Familias e Infancia*, 2008, CIIMU.

Las formas de conexión a la red también varían según la edad. Mientras que el 32 % de los alumnos de primaria que navegan por Internet en casa suelen hacerlo acompañados de alguien —padres, hermanos, amigos y amigas u otras—, esto solo ocurre en el 9 % de los alumnos de ESO.

El tiempo que los chicos y chicas dedican a las TIC ha suscitado recientemente un gran número de cuestiones en el ámbito de la investigación. Uno de los temas centrales es si existen pruebas sobre la vinculación de los niños y adolescentes a las TIC y la mejora del rendimiento académico. Algunos estudios se han aproximado a esta cuestión desde la perspectiva del impacto de la enseñanza asistida por ordenador (Blok *et al.*, 2002; Kulik y Kulik, 1991); otros, se han centrado en los efectos de determinados tipos de aplicaciones informáticas o de determinados programas (Ryan, 1991; Liao y Bright, 1991). En algunos casos se ha prestado atención a los efectos de la tecnología en el trabajo en grupo y en las posibilidades de interacción que brinda la tecnología (Lou, Abrami y D'Apollonia, 2001; Cavanaugh, 2001). Según los resultados del estudio *La escuela en la sociedad red*, mientras que la utilización de la red con fines de ocio parece que no incide en el rendimiento educativo, su empleo con fines educativos sí que lo hace. Así, por ejemplo, en primaria, el 73 % de los alumnos que progresan adecuadamente utilizan Internet con fines educativos, frente al 43 % de los que experimentan bastantes dificultades. En la ESO, la diferencia entre los dos grupos es de 20 puntos porcentuales (el 84 % de los alumnos que obtienen mejores resultados académicos utilizan la red con fines educativos; de entre los que obtienen peores resultados, solo el 64 % la utilizan).

Gráfico 2.7. Utilización de Internet fuera de la escuela, según el rendimiento escolar y la edad. Cataluña.

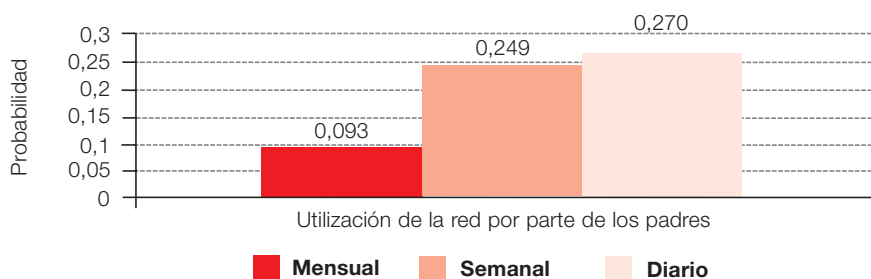


Fuente: elaboración propia a partir de los datos del informe *La escuela en la sociedad red*, 2007.

Según hemos observado anteriormente, Internet se utiliza mayoritariamente sin la presencia de otra persona, sobre todo en el caso de los adolescentes. Ahora bien, esto no significa que la influencia de las personas adultas, en especial de los progenitores, no sea importante. Los datos del *Panel de Familias e Infancia* indican que la tutela, control y supervisión por parte de los padres y madres condicionan la frecuencia con que los chicos se conectan a Internet en el hogar y el uso que hacen del mismo.

Según estos datos, los jóvenes cuyos padres son internautas habituales también son los que tienen más probabilidades de utilizar la red para llevar a cabo acciones vinculadas con su actividad escolar.

Gráfico 2.8. Influencia en el rendimiento académico del uso de Internet con finalidades académicas, según el grado de utilización de la red por parte de los padres (incremento de la probabilidad).



Fuente: elaboración del CIIMU a partir del capítulo 10 de *Familias y relaciones intergeneracionales*.

Una vez más, y según veremos a continuación, se reafirma la importancia de la proximidad familiar y de las relaciones intergeneracionales en los comportamientos y actitudes de la infancia y los adolescentes con respecto al rendimiento educativo, el estudio y las prácticas asociadas.

2.4. Capital social de las familias: acompañamiento y seguimiento de la escolaridad

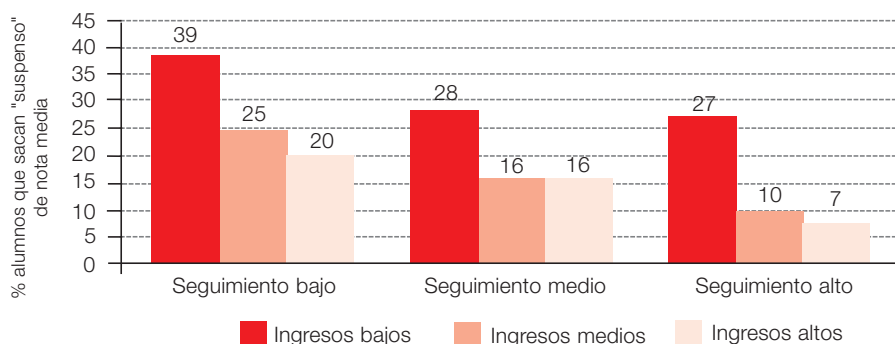
A menudo, la reflexión sobre los resultados educativos se ha centrado en algunos aspectos «escolares» (gasto educativo, organización de las escuelas, metodologías didácticas, etc.), pero, según la investigación internacional, no contribuyen en gran medida a conseguir que el grueso de los niños y jóvenes aprendan más, obtengan mejores notas o prosigan los estudios hasta etapas avanzadas. Cada vez hay más pruebas que demuestran que los sistemas educativos no han sido muy eficientes a la hora de corregir los efectos que las desigualdades sociales producen en el rendimiento académico y en el éxito escolar. Las diferencias en los resultados educativos obedecen, en gran medida, a factores ajenos a la escuela, en especial cuando están relacionados con dimensiones, cualidades y prácticas familiares vinculadas con la existencia de distintos recursos en el hogar: económicos, educativos, culturales y sociales.

Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto que existe una estrecha relación entre el abandono prematuro de los estudios y el nivel educativo de los progenitores. El perfil educativo de estos, sobre todo de la madre, así como los recursos culturales y educativos del hogar, determinan significativamente los rendimientos educativos, lo que permite ilustrar la importancia de la composición social del centro escolar.

Ahora bien, también es importante señalar que en los centros donde los progenitores se implican de forma considerable en el seguimiento de las actividades escolares de sus hijos e hijas, los resultados académicos mejoran sensiblemente, hasta el punto de que prácticamente atenúan los efectos de la procedencia social y cultural de las familias.

Recientes estudios del CIIMU (Marí-Klose y Gómez-Granell, 2010; Gómez-Granell y Marí-Klose, 2012) basados en datos del *Panel de Familias e Infancia* evidencian que el seguimiento por parte del padre y de la madre de la actividad escolar de sus hijos e hijas influye en el rendimiento educativo, con independencia del nivel de ingresos. Según puede observarse en el siguiente gráfico, la proporción de adolescentes que obtienen un «suspense» de nota media es bastante superior cuando el seguimiento familiar es bajo, tanto si los ingresos familiares son altos como si son bajos. Esta proporción disminuye conforme aumenta el seguimiento familiar, sea cual sea el nivel de renta del hogar.

Gráfico 2.9. Adolescentes que obtienen "suspense" de nota media, según el nivel de ingresos del hogar y el seguimiento familiar de la actividad escolar. Cataluña.



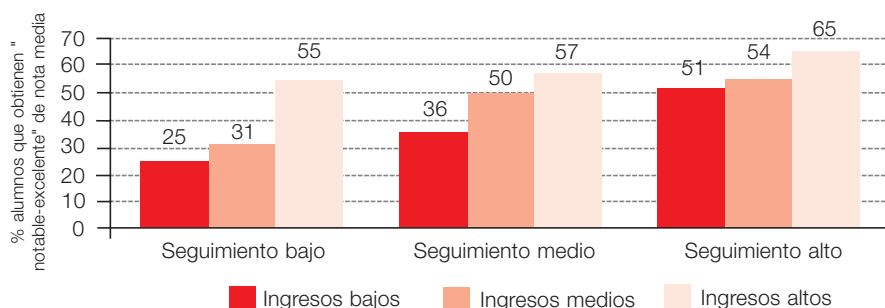
Observaciones:

- La nota media corresponde a las puntuaciones obtenidas en la última evaluación (según el adolescente encuestado) de las asignaturas troncales: lengua y literatura catalanas, lengua y literatura castellanas, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales.
- Los ingresos bajos se refieren a menos de 28.000 € anuales en el hogar; los ingresos medios se sitúan entre 28.800 € y 43.200 € anuales en el hogar; y los ingresos altos se refieren a más de 43.200 € anuales en el hogar.
- El indicador de seguimiento familiar de la actividad escolar se ha construido a partir de dos preguntas del Panel de Familias e Infancia: frecuencia con que el adolescente habla con su madre y con su padre sobre la escuela y el profesorado.

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

La asociación también resulta evidente en la probabilidad de obtener una media de «notable-excelente». Solo el 25 % de los estudiantes de ESO con unos ingresos del hogar bajos y un seguimiento familiar bajo alcanzan un «notable-excelente» de media. En cambio, cuando el seguimiento es alto, aunque los ingresos del hogar sean bajos, la cifra se duplica, de modo que más del 50 % de los estudiantes de ESO obtienen una media de «notable-excelente». Otros análisis del *Panel de Familias e Infancia* también indican que la proporción de chicos y chicas que creen que estudiarán una carrera universitaria aumenta conforme el seguimiento familiar es más elevado.

Gráfico 2.10. Adolescentes que obtienen “notable-excelente” de nota media, según el nivel de ingresos del hogar y el seguimiento familiar de la actividad escolar. Cataluña.



Observaciones:

- La nota media corresponde a las puntuaciones obtenidas en la última evaluación (según el adolescente encuestado) de las asignaturas troncales: lengua y literatura catalanas, lengua y literatura castellanas, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales.
- Los ingresos bajos se refieren a menos de 28.000 € anuales en el hogar; los ingresos medios se sitúan entre 28.800 € y 43.200 € anuales en el hogar; y los ingresos altos se refieren a más de 43.200 € anuales en el hogar.
- El indicador de seguimiento familiar de la actividad escolar se ha construido a partir de dos preguntas del *Panel de Familias e Infancia*: frecuencia con que el adolescente habla con su madre y con su padre sobre la escuela y el profesorado.

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

Por consiguiente, los padres ejercen una influencia positiva en el rendimiento escolar de sus hijos si se interesan por lo que les sucede en la escuela y por las relaciones con sus compañeros y el profesorado. Esta influencia se observa en todo tipo de familias, pero debe destacarse su magnitud en función de la renta del hogar. Las familias con un nivel de renta bajo se benefician más del seguimiento familiar que las familias con unos ingresos altos. Por lo tanto, el seguimiento familiar contribuye a corregir el efecto de clase sobre los rendimientos educativos.

Aspectos como los factores relacionales, las relaciones intergeneracionales, la implicación parental en el estudio o en otros aspectos —el estado emocional, hablar de otros temas, compartir actividades culturales o educativas, etc.— y, en definitiva, el capital social de las familias, es un elemento clave en el desarrollo académico de los hijos e hijas.

Por «capital social» se entiende aquellas propiedades de los vínculos sociales que facilitan la ejecución de acciones cooperativas con el fin de llegar a obtener resultados deseables (Coleman, 1988). La empatía, el apoyo afectivo y el diálogo permiten a los padres y madres influir en la vida de sus hijos e hijas para orientarlos hacia direcciones más saludables y productivas y alejarlos de algunos riesgos (fracaso escolar, comportamiento desordenado o vandálico, consumo de sustancias adictivas, etc.) que pueden marcar su futuro (Marí-Klose *et al.*, 2010).

En el primer capítulo ya hemos observado que la cantidad y el tipo de actividades que comparten los hijos e hijas con sus progenitores varían en función de diversos factores o variables, como la edad, el género —tanto de los chi-

cos y chicas, como de sus progenitores—, la estructura y composición del hogar, la procedencia, etc. Sin embargo, a menudo la implicación de los padres no solo depende de la voluntad de establecer vínculos y de realizar actividades conjuntas con sus hijos e hijas que repercutan en el bienestar de los mismos, sino que la disponibilidad de tiempo y de recursos también determina significativamente el tiempo que comparten. Desde este punto de vista, las relaciones intergeneracionales se ven afectadas negativamente por déficits crecientes de tiempo provocados por las dificultades de conciliación de la vida familiar y laboral. Muchos padres, y especialmente madres, se ven obligados a hacer equilibrios imposibles entre el doble rol que han asumido, situación que a menudo viven con gran angustia y frustración.

En el primer capítulo también hemos visto que la infancia y los adolescentes valoran el tiempo compartido con el padre y la madre y que reclaman más tiempo juntos, sobre todo cuando las posibilidades de relación intergeneracional se ven afectadas por las jornadas laborales. Según datos del *Panel de Familias e Infancia*, el 32 % de los chicos y chicas que viven en hogares biparentales desearían pasar más tiempo con su padre, y el 22 % con su madre. En el caso de que los adolescentes convivan solo con la madre, o con la madre y su nueva pareja, más del 60 % desearían pasar más tiempo con el padre.

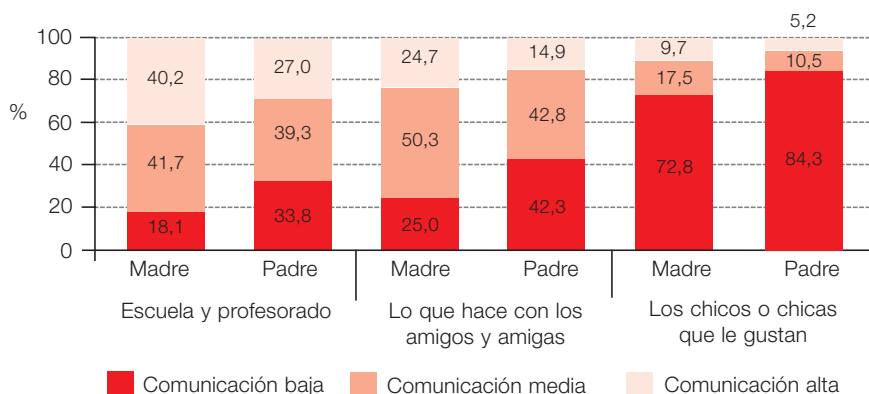
Sin embargo, lo que determina una buena relación intergeneracional no es únicamente la cantidad de tiempo, sino también, y muy especialmente, la calidad del mismo; es decir, el tipo de actividades que comparten, los temas sobre los que hablan, si existen diferencias entre los temas de los que hablan con la madre y con el padre, etc.

En el siguiente gráfico podemos apreciar el nivel de comunicación⁵ de la madre y del padre con su hijo o hija en tres aspectos importantes de la vida de los adolescentes: la escuela y el profesorado, los amigos y amigas, y los chicos o chicas que les gustan.

En primer lugar, se vuelve a confirmar que la madre suele tener una comunicación con sus hijos e hijas —con independencia del género— más fluida que el padre, y suele realizar más actividades con ellos.

⁵ Un nivel de comunicación alto indica que hablan todos los días o casi todos los días; un nivel medio significa que lo hacen entre una y tres veces por semana; y un nivel bajo representa que hablan una vez al mes o menos.

Gráfico 2.11. Nivel de comunicación entre la madre y el padre y el adolescente sobre la escuela, los amigos y amigas y los chicos o chicas que le gustan. Barcelona.



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

Uno de los temas de conversación más comunes entre el padre y la madre y los hijos e hijas es la escuela y el profesorado, lo cual no debería sorprendernos, puesto que la escuela es el espacio en el que los menores pasan la mayor parte del tiempo cuando no están en casa, por lo que constituye un aspecto fundamental de sus vidas. El 40 % de las madres tienen un nivel de comunicación alto con respecto a los temas relacionados con la escuela, frente al 27 % de los padres. De estos, el 34 % —casi el doble que las madres— tienen un nivel de comunicación bajo. En cuanto a lo que hacen los hijos o hijas con sus amigos y amigas, el 75 % de las madres y el 58 % de los padres hablan de ello como mínimo una vez por semana. En cambio, no hablan mucho de los chicos o chicas que les gustan.

Aunque las madres tienen un grado de diálogo más elevado con los hijos que los padres, también se aprecian diferencias de género en la comunicación de los menores con la madre o con el padre. Las chicas suelen hablar más a menudo con la madre y con el padre que los chicos. Así, en la siguiente tabla vemos que el 49 % de las chicas hablan con su madre todos los días o casi todos los días sobre la escuela y el profesorado, mientras que cuando se trata de hacerlo con el padre el porcentaje es del 32,7 %. En cambio, en el caso de los chicos, el porcentaje casi se reduce a la mitad: el 28,6 % de las madres y el 19,5 % de los padres hablan con sus hijos todos los días o casi todos los días sobre la escuela y el profesorado. El mismo hecho se produce también en el caso de las conversaciones sobre los amigos y amigas y los chicos o chicas que les gustan.

Tabla 2.5. Nivel de comunicación con el padre y la madre sobre distintos aspectos del adolescente, según el sexo del adolescente (en porcentajes). Barcelona.

	Chico			Chica		
	Escuela y profesorado	Lo que hace con los amigos y amigas	Chicos o chicas que le gustan	Escuela y profesorado	Lo que hace con los amigos y amigas	Chicos o chicas que le gustan
Comunicación con la madre						
Baja	24,7	34,2	81,6	13,1	18,0	66,1
Media	46,7	50,9	15,5	37,7	49,9	19,0
Alta	28,6	14,9	2,9	49,2	32,1	14,9
Total	100	100	100	100	100	100
Comunicación con el padre						
Baja	39,2	44,8	82,6	29,6	40,5	85,6
Media	41,3	43,8	12,0	37,7	42,0	9,4
Alta	19,5	11,4	5,4	32,7	17,5	5,0
Total	100	100	100	100	100	100

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

Con todo, a pesar de que la madre se implica en mayor medida en la vida de sus hijos e hijas, el tiempo que estos pasan con el padre es igual de importante. Según se ha indicado anteriormente, cuanto más alto es el seguimiento de la actividad escolar por parte de la madre o del padre, más alta es la nota media del adolescente. Sin embargo, el seguimiento o la comunicación sobre los estudios no son los únicos factores que favorecen el rendimiento escolar. Una comunicación variada y que intensifique las relaciones intergeneracionales proporciona a los niños y adolescentes una importante fuente de beneficios cognitivos y emocionales. La siguiente tabla ilustra los beneficios de una comunicación intergeneracional sobre temas diversos —y no solo sobre la escuela— en la reducción del fracaso escolar. Los adolescentes con un grado de comunicación alta repiten curso un 5 % menos que los que tienen un nivel de comunicación bajo o nulo, y la diferencia es más significativa cuando el nivel de comunicación alto se produce con el padre.

Tabla 2.6. Frecuencia con que los adolescentes han repetido algún curso, según el grado de comunicación con el padre y con la madre sobre temas diversos (en porcentajes). Barcelona.

	Seguimiento bajo o nulo	Seguimiento medio	Seguimiento alto
Seguimiento por parte del padre			
Escuela	17,4	11,2	11,9
Amigos y amigas	15,2	13,2	9,2
Noticias que pasan en el mundo	16,9	12,1	10,8
Deportes	14,5	16,0	10,6
Seguimiento por parte de la madre			
Escuela	16,5	14,3	11,7
Amigos y amigas	17,8	12,6	11,4
Noticias que pasan en el mundo	18,7	13,2	10,3
Deportes	15,5	13,8	8,1

Font: elaboració pròpia a partir de les dades del *Panel de Famílies i Infància*, 2008, CIIMU.

En resumen, el tiempo que los padres y madres dedican al seguimiento escolar y a la comunicación con sus hijos e hijas no solo favorece el rendimiento educativo, sino que también puede resultar esencial para reducir y compensar situaciones socialmente desfavorables, como, por ejemplo, de privaciones económicas. La inversión en tiempo y el incremento de la calidad del tiempo intergeneracional constituyen, sin duda alguna, una buena inversión social en la infancia y la adolescencia.

Sin embargo, para contribuir a la mejora del tiempo familiar (más tiempo en familia y de mejor calidad), hay que contar con políticas públicas dirigidas a la reorganización social del tiempo, como las que proporcionan servicios de apoyo a la familia y a la infancia y las que facilitan la flexibilización del tiempo laboral. Al respecto, no debemos olvidar la importancia de desarrollar políticas que fomenten la implicación de los padres en el cuidado de la infancia y la adolescencia y en el seguimiento escolar, ya que son los que pasan menos tiempo con ellos y aquellos a quienes los hijos e hijas más echan de menos. Según hemos observado anteriormente, el tiempo que pasan juntos se traduce en beneficios muy significativos para su educación.

En cuanto a los vínculos intergeneracionales, es esencial que las políticas públicas contribuyan a crear condiciones que favorezcan que madres y padres compartan experiencias de aprendizaje y de socialización con los hijos y que dispongan tanto de *espacios* como de *tiempo* para ello. Esto implica fomentar las relaciones intergeneracionales posibilitando experiencias compartidas a través de programas y servicios que faciliten la interacción y el desarrollo de intereses compartidos.

Finalmente, es importante promover políticas encaminadas a amortiguar las consecuencias de la falta de capital social en situaciones en las que puedan aparecer déficits. El papel «compensador» de los servicios sociales y de acompañamiento a las familias puede resultar decisivo en momentos críticos

del desarrollo personal del niño, así como en procesos de transición familiar. La investigación internacional ha detectado varios episodios y etapas de vulnerabilidad a lo largo de las trayectorias infantiles, en los que los déficits de capital social pueden tener efectos negativos importantes y duraderos. En este sentido, una nueva generación de políticas públicas plantea la necesidad de impulsar intervenciones públicas para que, entre otros objetivos, garanticen una estimulación cognitiva adecuada y otras capacidades esenciales para el éxito educativo en la primera infancia, a la vez que favorezcan el acceso por parte de los colectivos de riesgo a guarderías y a otros programas de apoyo.

A diferencia de lo que sucedía hace algunas décadas, los datos indican inequívocamente que la inmensa mayoría de los progenitores animan a sus hijos e hijas a seguir estudiando después de haber completado los estudios obligatorios, y que están dispuestos a promover su éxito educativo en la medida de sus posibilidades. Lo que diferencia a unas familias de otras son las oportunidades de hacerlo, así como la eficacia de las iniciativas de promoción adoptadas. El reto consiste en incidir positivamente en estos parámetros con el fin de favorecer la equidad.

2.5. Síntesis

Los resultados académicos de la infancia y la adolescencia dependen en gran medida de las inversiones de tiempo en el horario lectivo (clases) y en las actividades realizadas fuera de la escuela, como los deberes, los trabajos de clase, las actividades de refuerzo, etc., pero también del tiempo que los padres y madres destinan a efectuar un seguimiento de ello. En algunos casos, la disponibilidad de tiempo de los progenitores puede convertirse en esencial para que sus hijos e hijas dediquen más tiempo a hacer los deberes. En este sentido, la supervisión parental es clave.

Por otra parte, la influencia de los iguales también condiciona los comportamientos y actitudes de los adolescentes mediante la creación de «grupos» de alumnos que tienen orientaciones similares con respecto a los estudios y la escuela. El entorno escolar supone un espacio de relación entre los estudiantes, y se crean subgrupos distintos, aunque tienden a homogeneizarse internamente. En algunos casos, los climas escolares guardan una significativa relación con el tiempo que los chicos y chicas adolescentes dedican al estudio. Los estudiantes de centros con situaciones más negativas y que dificultan el buen funcionamiento de la escuela dedican menos tiempo a estudiar fuera del horario lectivo que aquellos que no se encuentran en este escenario.

Según el género de los niños y adolescentes, se produce una cierta segregación de los tipos de actividades —lúdicas y académicas— que llevan a cabo. A las chicas, en general, les gusta más estudiar que a los chicos y dedican más tiempo a ello. Por otro lado, las características familiares condicionan la dedicación de tiempo y de recursos a actividades relacionadas con el estudio. Pese a la importancia de los niveles económicos familiares como deter-

minantes de las actividades académicas de los hijos, el factor que contribuye a incrementar en mayor medida la diferencia es el nivel de estudios de la madre. Las madres que han cursado estudios universitarios pueden tener un mejor conocimiento de los beneficios que conlleva una inversión más significativa en la educación de los hijos y un mayor grado de empatía con las actividades académicas extraescolares que las madres que ha cursado estudios primarios. La influencia de los progenitores también repercute en el uso que los niños, niñas y adolescentes hacen de Internet. Se pueden diferenciar usos con fines académicos o educativos y usos con fines de ocio. Los jóvenes cuyos padres son internautas habituales también son los que tienen más probabilidades de utilizar la red para desarrollar acciones vinculadas con su actividad escolar.

Queda patente la importancia del tiempo que los padres y madres dedican al seguimiento escolar y a la comunicación con sus hijos e hijas. Este seguimiento

La inversión en tiempo y el incremento de la calidad del tiempo intergeneracional constituyen, sin lugar a dudas, una buena inversión social en la infancia y la adolescencia.

no solo favorece el rendimiento educativo, sino que también puede ser esencial para reducir y compensar las desventajas que conllevan, tanto un estatus social bajo, como los contextos escolares negativos.

La inversión en tiempo y el incremento de la calidad del tiempo intergeneracional constituyen, sin lugar a dudas, una buena inversión social en la infancia y la adolescencia.



3. EL TIEMPO LIBRE ORGANIZADO Y LA PARTICIPACIÓN SOCIAL

Los niños y jóvenes construyen su identidad en función de lo que realizan en el tiempo libre y de cómo comparten el espacio con los demás (Bonafant, 2003). Muchos padres y madres entienden el tiempo libre como una posibilidad para enriquecer las experiencias y conocimientos de sus hijos e hijas. Por ello, en algunos casos deciden inscribirlos en distintas actividades tutorizadas (clases de idiomas, de arte, deportes, etc.) o en algún tipo de asociación. Otros, en cambio, interpretan el tiempo libre como una oportunidad de inversión en la relación filio-parental distinta a la que se obtendría con actividades organizadas o pautadas; es decir, un tiempo de calidad intergeneracional para reforzar los lazos y aumentar el capital social, con el consiguiente incremento de bienestar y de desarrollo cognitivo e identitario de los hijos. Por lo general, estas dos formas de gestionar el tiempo libre de los hijos — mediante actividades organizadas y no organizadas— suelen ser beneficiosas y compatibles (como también lo puede ser el tiempo destinado a jugar, a estar solos para leer, a tocar un instrumento, a ver la televisión o a estar con los amigos y amigas).

En el presente capítulo nos centramos en las actividades organizadas o estructuradas que realizan los niños y adolescentes en el tiempo libre. Las hay de dos tipos: a) las actividades extraescolares; y b) el asociacionismo y las actividades participativas. Las primeras tienen como objetivo directo el desarrollo y aprendizaje de temas concretos — como el deporte, los idiomas, la danza, la música, etc. — o el refuerzo de conocimientos iniciados en la escuela, pero también son importantes como fuente de experiencias y de interacción con otras personas —de la misma edad o no—, en un mismo espacio,

y ayudan a los chicos y chicas a configurar su identidad. Por otro lado, el asociacionismo y las actividades participativas, debido al arraigo y al sentimiento de pertenencia a un grupo, también constituyen una fuente de desarrollo personal y social.

El reconocimiento del derecho de la infancia a participar procede de su consideración como sujetos de derechos y no solo como personas a las que se debe proteger, tal y como ya recogía la Convención sobre los Derechos del Niño, de las Naciones Unidas, aprobada en 1989.

La Convención representaba el inicio de un cambio de actitud hacia la infancia y una nueva visión ética en la que los niños y niñas son reconocidos como sujetos de derechos inalienables, que tienen el mismo valor que los derechos de los adultos. Este cambio también implicaba ver al menor como lo que es y no como un adulto futuro. La infancia es un período de la vida tan importante y característico, que se le debe otorgar un reconocimiento propio. A partir del reconocimiento de los menores como ciudadanos de pleno derecho, se plantea la necesidad de su participación. La participación infantil supone «colaborar, aportar y cooperar para el progreso común», además de generar confianza en los propios niños y jóvenes (Hart, 1993).

La familia es el primer espacio de socialización de los más pequeños y, por consiguiente, uno de los primeros en los que se puede potenciar una cultura participativa. La escuela es uno de los ámbitos en los que la participación de los niños y adolescentes se puede llevar a cabo a través de diversos espacios, fórmulas y modelos. El tiempo libre de los niños y niñas también constituye un excelente marco para el desarrollo de dicha cultura participativa. En este campo, las entidades de educación en el tiempo libre son verdaderas escuelas de participación en las que, a partir de los valores democráticos, los menores tienen más posibilidades de organizarse de un modo autónomo y de responsabilizarse del funcionamiento y de las actividades del centro de recreo o agrupación.

A pesar de los beneficios que pueden proporcionar las distintas formas de gestión del tiempo libre de los niños y adolescentes, no todo el mundo dispone de la misma cantidad ni tipo de tiempo libre. El modo en que se emplea este tiempo también constituye un reflejo de las desigualdades sociales, ya que el acceso a determinadas prácticas depende de la posición social (Alegre y Herrera, 2002). Así, las familias con menos ingresos tienen más dificultades para acceder a una determinada oferta extraescolar o participativa.

3.1. La participación en actividades extraescolares

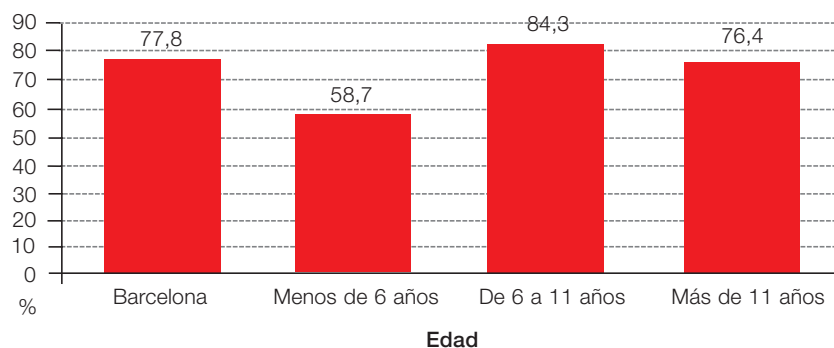
Existen muchos tipos de actividades que los niños y adolescentes pueden llevar a cabo en lo que podemos denominar «tiempo libre organizado», como, por ejemplo, las actividades educativas o instructivas que se desarrollan fuera del horario lectivo (cursos o clases de refuerzo, de idiomas, de informática, de música, etc.) y las actividades de educación en el tiempo libre (centros recre-

ativos, casales, ludotecas, actividades deportivas, etc.). Las motivaciones, tanto por parte de los niños y adolescentes como de sus progenitores, también son diversas, incluyendo la necesidad de mejorar o reforzar los conocimientos en algunas áreas de aprendizaje, el atractivo lúdico de determinadas actividades, el desarrollo de ciertas habilidades o conocimientos, etc.

Ahora bien, al margen de los beneficios individuales que pueden aportar las actividades de ocio organizadas, en muchas ocasiones dichas actividades también se han convertido en un recurso necesario para la conciliación laboral y familiar de los padres y madres, ya que en general las jornadas laborales de los adultos no se adecuan al horario escolar de los hijos.

Según datos del *Diagnóstico de actividades educativas fuera del horario escolar* realizado en el marco del proyecto «Tiempo de barrio, tiempo educativo compartido», en 2009 el 77,8 % de los niños y adolescentes de Barcelona asistían a alguna actividad fuera del horario escolar, con una participación ligeramente superior en los centros concertados (80,7 %) que en los públicos (75,6 %). Según podemos observar en el siguiente gráfico, los niños y niñas de entre 6 y 11 años son los que realizan más actividades. Como es sabido, la participación en este tipo de actividades comienza a disminuir durante la adolescencia.

Gráfico 3.1. Participación en actividades extraescolares, según la edad. Barcelona



Fuente: elaboración propia a partir del informe Diagnóstico de las actividades fuera del horario escolar en Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 2009.

Tal y como puede observarse en el gráfico 3.2, las actividades que gozan de mayor popularidad son las deportivas, seguidas de las artísticas y de las de refuerzo escolar. Los chicos suelen elegir actividades deportivas, mientras que las chicas se encuentran más representadas en las artísticas.

Gráfico 3.2. Actividades ofrecidas, según la tipología. Barcelona.



Fuente: elaboración propia a partir del informe *Diagnóstico de las actividades fuera del horario escolar en Barcelona*, Ajuntament de Barcelona, 2009.

La ciudad de Barcelona cuenta con muchos equipamientos socioeducativos que son complementarios a la escuela: centros para la infancia y ludotecas que se distribuyen de forma diferenciada por distritos. Durante el año 2011, un total de 3.492 niños y niñas de la totalidad de Barcelona se inscribieron en centros para la infancia y ludotecas. Asimismo, un total de 280 niños y niñas asistieron a los centros abiertos municipales y 1.311 a los centros abiertos conveniados.

Por consiguiente, los beneficios de estas actividades tanto para los jóvenes como para las familias pueden ser diversos y muy positivos. Según los resultados de PISA (OCDE), se ha demostrado que la asistencia a algunas de estas actividades extraescolares contribuye a mejorar el rendimiento académico. Además, los mencionados informes también indican que la asistencia a estas actividades puede disminuir las desigualdades existentes entre los alumnos de distintos grupos socioeconómicos.

No obstante, debe señalarse que estos recursos extraescolares no están al alcance de todas las familias. El origen social y los recursos económicos influyen en la selección y orientan la participación y la no participación en determinadas actividades extraescolares. Conforme se amplían los derechos relacionados con la escolarización y se promueve su universalización, las desigualdades educativas están más condicionadas por el acceso de la infancia y la adolescencia a otros recursos educativos fuera del tiempo escolar (Síndic de Greuges, 2012).

Este hecho puede llevar a una dualización entre los niños y adolescentes por causas socioeconómicas que comprenda, no solo la educación formal, sino también la informal. Por este motivo, es preciso que desde las instituciones públicas se impulsen más espacios y actividades lúdicas y formativas para la infancia y la adolescencia.

El nivel de participación en actividades extraescolares varía sensiblemente en función de diversas variables, como el nivel educativo de los progenitores, los ingresos del hogar o el país de nacimiento. Cerca del 80 % de las familias con padres o madres con estudios universitarios tienen hijos e hijas que realizan este tipo de actividades una o dos veces por semana, como mínimo (tabla 3.1), pero esta proporción se reduce en 20 puntos porcentuales en el caso de

que hayan cursado estudios primarios. La diferencia entre las familias inmigrantes y las autóctonas se sitúa en torno a los 17 puntos porcentuales. El 12,8 % de los adolescentes de ambos sexos de origen inmigrante realizan actividades extraescolares tres o cuatro veces por semana, mientras que en el caso de los autóctonos el porcentaje aumenta hasta situarse en el 30,1%.

Tabla 3.1. Frecuencia con que los adolescentes realizan actividades extraescolares de lunes a viernes, según las variables sociodemográficas (en porcentajes). Barcelona.

	Nunca o casi nunca	Una o dos veces por semana	Tres o cuatro veces por semana	Cada día
Sexo				
Mujer	27,6	41,1	23,2	8,2
Hombre	18,5	32,8	35,8	12,9
Origen de los progenitores				
Autóctono (al menos uno)	26,1	35,2	30,1	8,6
Inmigrante (ambos)	38,5	41	12,8	7,7
Ingresos anuales del hogar				
Menos de 21.600 €	36,2	34,8	24,6	4,3
De 21.600 € a 36.000 €	36,5	29,4	28,6	5,6
Más de 36.000 €	17,7	37,8	34,4	9,1
Nivel de estudios de la madre				
Primarios	42,7	30,7	21,3	5,3
Secundarios	26,9	33,7	32,2	7,2
Universitarios	21	40,5	27,3	11,2
Nivel de estudios del padre				
Primarios	37,8	31,7	23,2	7,3
Secundarios	26,7	34,4	32,2	6,7
Universitarios	22,3	38,6	28,2	10,9

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

Pese a que podría argumentarse que estas diferencias, sobre todo en el caso de las familias inmigrantes, pueden atribuirse a razones culturales o de preferencias de los progenitores, no debe olvidarse que tanto la condición de inmigrante como el nivel educativo de los progenitores son variables que están vinculadas con la capacidad económica de los hogares y, según puede observarse en la mencionada tabla, cuanto más elevados son los ingresos, mayor es la prevalencia de actividades extraescolares.

La Administración pública y en especial las administraciones locales tienen la responsabilidad de abrir espacios de ocio y educativos a la infancia y a la adolescencia. Es preciso proporcionar espacios seguros que permitan establecer relaciones entre iguales e intergeneracionales, con contenidos no solo lúdicos, sino también educativos. Tales espacios y actividades deben haber sido especialmente concebidos para cubrir las carencias de familias en situación de riesgo económico y con dificultades de provisión de recursos educativos en el hogar, pero también para ofrecer recursos sociales, de seguimiento de las

actividades escolares y de las preocupaciones y problemas de los niños.⁶ La creación de estos espacios y la provisión de adultos cualificados que brinden apoyo a la infancia y a la adolescencia en el tiempo libre son básicas, sobre todo para los menores que salen de la escuela con déficits de ofertas lúdicas y formativas.

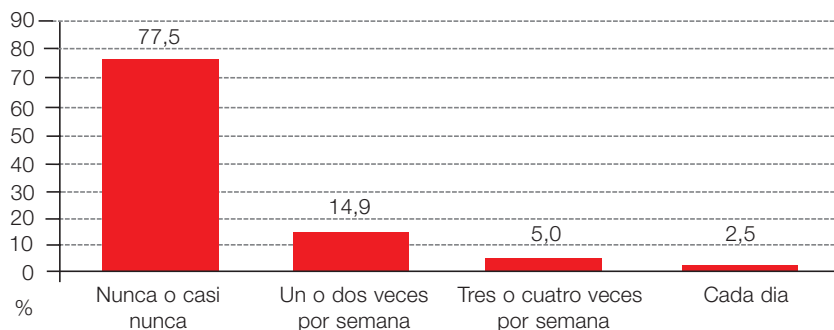
Es preciso proporcionar espacios seguros que permitan establecer relaciones entre iguales e intergeneracionales, con contenidos no solo lúdicos, sino también educativos.

La creación de estos espacios y la provisión de adultos cualificados que brinden apoyo a la infancia y a la adolescencia en el tiempo libre son básicas, sobre todo para los menores que salen de la escuela con

3.2. El asociacionismo y otras actividades participativas

Pese a la voluntad política y ciudadana de aumentar la participación de la infancia y la adolescencia, los siguientes gráficos ponen de manifiesto que los niveles de asociacionismo en la ciudad de Barcelona son bastante bajos. Tal y como indican los datos del PFI en Barcelona, el gráfico 3.3 permite apreciar que el 77,5 % de los adolescentes no participan nunca o casi nunca en asociaciones, y que solo el 2,5 % participan a diario en las mismas.

Gráfico 3.3. Porcentaje de adolescentes que participan en asociaciones en Barcelona.

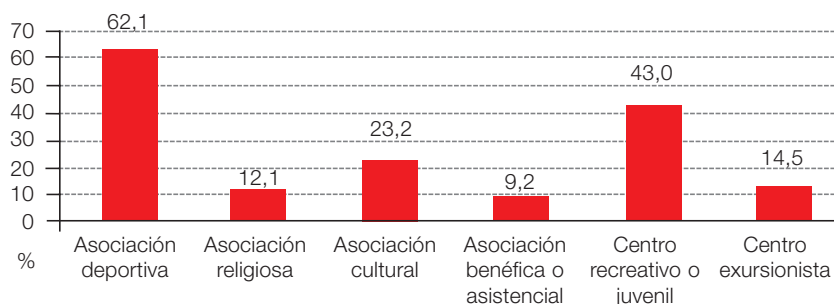


Fuente: elaboración propia a partir de los datos del *Panel de Familias e Infancia*, 2008, CIIMU.

Si analizamos la participación por tipo de asociaciones, según se observa en el gráfico 3.4, el 62,1 % de los adolescentes participan o han participado en asociaciones deportivas, que son las más importantes en la tradición asociativa de los jóvenes. También debe destacarse que el 43 % de los adolescentes participan o han participado en centros recreativos o centros de jóvenes, y que el 23,2 % asisten a asociaciones culturales. Otras asociaciones de carácter religioso o benéfico cuentan con unos niveles de asociacionismo adolescente inferior, por debajo del 10 %.

⁶ Actualmente Barcelona cuenta con dos centros abiertos municipales y se está impulsando la red de centros proporcionando apoyo técnico y económico a 18 entidades.

Gráfico 3.4. Porcentaje de adolescentes que participan o que han participado en determinadas asociaciones, centros recreativos o centros excursionistas. Barcelona.



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

En este punto es importante diferenciar que los jóvenes están vinculados con el mundo asociativo cultural o los centros recreativos o de jóvenes principalmente durante la preadolescencia, dado que cuando se hacen mayores dejan de participar progresivamente en los mismos. En Barcelona, antes de la adolescencia, el 33 % de los chicos y chicas forman parte de algún centro de jóvenes, pero posteriormente este porcentaje se reduce hasta situarse en el 8 %, mientras que la participación en asociaciones culturales cuando son mayores pasa del 15 % al 7 %, a diferencia de lo que sucede con las asociaciones deportivas, en las que no se aprecian variaciones significativas en función de las edades de los adolescentes.

3.3. Síntesis

Las actividades extraescolares tienen como objetivo directo el desarrollo y aprendizaje de temas concretos —como el deporte, los idiomas, la danza, la música, etc.— o el refuerzo de conocimientos iniciados en la escuela, pero también son importantes como fuente de experiencias y de interacción con otras personas —de la misma edad o no—, en un mismo espacio, y ayudan a los chicos y chicas a configurar su identidad. Por otro lado, el asociacionismo y las actividades participativas, debido al arraigo y al sentimiento de pertenencia a un grupo, también constituyen una fuente de desarrollo personal y social.

Las actividades que gozan de mayor popularidad son las deportivas, seguidas de las artísticas y las de refuerzo escolar. Los chicos suelen elegir mayoritariamente las actividades deportivas, mientras que las chicas se encuentran más representadas en las artísticas.

El origen social y los recursos económicos influyen en la selección y orientan la participación y la no participación en determinadas actividades extraescolares. El hecho de ser autóctono y de que los padres tengan un nivel educativo alto e ingresos elevados aumenta la probabilidad de que los chicos y chicas participen en actividades extraescolares. En este sentido, adquiere relevancia el papel que debe desempeñar la Administración pública a la hora de

compensar los déficits en materia de oportunidades y de accesibilidad a espacios y actividades de carácter lúdico y educativo.

Barcelona disfruta de una dilatada tradición en materia de participación ciudadana, gracias, en gran medida, a la cultura asociativa. A pesar de la voluntad política y ciudadana de aumentar la participación de la infancia y la adolescen-

El origen social y los recursos económicos influyen en la selección y orientan la participación y la no participación en determinadas actividades extraescolares.

cia, queda patente que los niveles de asociacionismo en la ciudad de Barcelona son bastante bajos. En los adolescentes, la participación en asociaciones se da principalmente en entidades

deportivas. La participación en centros recreativos y asociaciones culturales va disminuyendo conforme los niños se hacen mayores. En este sentido, habría que analizar cuáles son las razones que contribuyen a que esta participación resulte menos atractiva para los adolescentes de más edad.



4. TIEMPO LIBRE Y CONSUMO CULTURAL

En los últimos años estamos asistiendo a una transformación del ciclo de vida de los menores y del propio concepto de infancia que se produce fundamentalmente en el ámbito cultural. En un momento caracterizado por un profundo cambio social, las instituciones tradicionales (escuela, familia) han perdido su hegemonía como espacios de socialización y ahora deben compartirlos con otros agentes y bienes de consumo (Internet, redes sociales, móviles, música, ropa, etc.), mediante los cuales los niños y adolescentes se relacionan con los demás, fundamentalmente con sus iguales. Así, construyen una buena parte de su identidad de acuerdo con lo que hacen en el tiempo libre y según la posibilidad de compartir tales espacios con los demás. Por ello, las actividades desarrolladas en el tiempo libre inciden de forma directa en el desarrollo de la personalidad y en los procesos de aprendizaje.

El desarrollo de la sociedad de consumo y de la sociedad digital ha contribuido a que los niños y niñas y adolescentes hayan adquirido unos estilos de vida totalmente distintos a los de hace veinte años. Todo tipo de bienes de entretenimiento han inundado los hogares y, en particular, las habitaciones de los menores. En la vida cotidiana de estos, cada vez hay más bienes y actividades de consumo cultural. Por «consumo cultural» se entiende el conjunto de prácticas de la infancia y la adolescencia en el tiempo libre; es decir, el tiempo que no está ocupado por la escuela ni por la familia (Feixa *et al.*, 2002, 2004).

El desarrollo de la sociedad de consumo y de la sociedad digital ha contribuido a que los niños y niñas y adolescentes hayan adquirido unos estilos de vida totalmente distintos a los de hace veinte años.

mente distintos a los de hace veinte años. Todo tipo de bienes de entretenimiento han inundado los hogares y, en particular, las habitaciones de los menores. En la vida cotidiana de estos, cada vez hay más bienes y actividades de consumo cultural. Por «consumo cultural» se entiende el conjunto de prácticas de la infancia y la adolescencia en el tiempo libre; es decir, el tiempo que no está ocupado por la escuela ni por la familia (Feixa *et al.*, 2002, 2004).

Estas prácticas y bienes de consumo, más allá de su sentido instrumental, son fundamentales para la producción y circulación de significados sociales. Los niños y jóvenes no solo son receptores pasivos de los bienes y de las actividades culturales y lúdicas que ofrecen el mercado, las administraciones públicas y otras instituciones, dado que, por un lado, se apropian selectivamente de las ofertas que tienen a su alcance y, por otro, las utilizan activamente para construir su propia identidad personal y de grupo.

Las prácticas del denominado consumo cultural incluyen, tradicionalmente, grandes ámbitos: la «cultura material» (bienes que configuran los medios de información, de comunicación y de entretenimiento utilizados por los jóvenes para relacionarse entre sí y con la sociedad); la «cultura corporal» (elementos materiales —corporales o extracorporales— e inmateriales —lingüísticos o simbólicos— que los jóvenes emplean para presentarse en público); la «cultura del ocio» (actividades colectivas, ubicadas en espacios de ocio o en espacios intersticiales de la vida institucional, mediante las que los jóvenes llenan el tiempo libre de sentidos y de significados compartidos); la «cultura musical» (repertorios sonoros —rítmicos, verbales, instrumentales, relacionales— que configuran el consumo musical de la juventud y en los que se basan las identidades musicales específicas); y la «cultura digital» (instrumentos, lenguajes y prácticas sociales que facilitan la conexión de los jóvenes con las nuevas tecnologías).⁷

4.1. Actividades y estilos de ocio

En la organización del tiempo libre y de las prácticas de consumo de los chicos y chicas existen algunas variables que son determinantes. En primer lugar, la edad. Las diferencias en el modo en que los menores disfrutan de su tiempo libre son muy pronunciadas entre los distintos grupos de edad.

Durante la etapa de la adolescencia, los chicos y chicas experimentan la necesidad de disfrutar de más autonomía para realizar actividades por ellos mismos o con sus grupos de iguales. Conforme se hacen mayores, las pautas de consumo de los adolescentes se diversifican. Así, por ejemplo, empiezan a salir de casa en horarios nocturnos, y se abre un abanico mucho mayor de bienes y de actividades de todo tipo.

En estas edades, la presión del grupo de iguales es especialmente importante. La aceptación de los compañeros o amigos y amigas ejerce una fuerte influencia en el ocio y en el consumo de los adolescentes, aunque, como algunos estudios indican, los padres y madres siguen ejerciendo una gran influencia en los hábitos y actitudes de los adolescentes (Julià *et al.*, 2012).

El otro factor que discrimina más significativamente los usos del tiempo libre

⁷ El tema del consumo cultural y de su impacto en la construcción de la identidad infantil y juvenil fue ampliamente tratado en el capítulo «Identidades culturales y estilos de vida» (Feixa *et al.*, 2002) del primer informe del CIIMU sobre la situación de la infancia y las familias en Cataluña.

son las diferencias según el género. Los chicos y chicas son socializados con una fuerte connotación de ideología de género, lo que contribuye a que se aproximen a unos hábitos o actividades de ocio en concreto.

Un tercer factor guarda relación con la irrupción de las nuevas tecnologías de la comunicación y el entretenimiento en la vida de los niños y adolescentes y, por lo tanto, con la digitalización de los usos del tiempo libre. Las formas de socialización cambian debido a la creciente «digitalización» de la comunicación. Estas tecnologías permiten que los niños y adolescentes dispongan de una oferta más amplia y atractiva —en especial en lo que se refiere a televisión e Internet— para permanecer en el espacio privado. Como consecuencia de ello, los jóvenes participan en menor medida en el espacio público, el cual va perdiendo el centralismo de que había disfrutado años atrás como forma de sociabilidad de la infancia y, en especial, de los adolescentes. Muchos padres y madres contemplan estas actividades con cierta inquietud, porque consideran que les restan tiempo a otras que desde un punto de vista cognitivo son consideradas más productivas o estimulantes. A la vez, algunos progenitores también interpretan el espacio público como un lugar hostil, peligroso o que ejerce una influencia negativa en sus hijos e hijas cuando empiezan a disfrutar de cierta autonomía (Meil, 2004).

En cualquier caso, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no solo están comportando nuevas formas de consumo, sino que también están transformando las formas de relacionarse de la mayoría de los jóvenes. Tales transformaciones no son resultado de una moda, sino de un cambio permanente en lo que se refiere a entender la realidad y las relaciones entre las personas. En este sentido, los niños y niñas y los adolescentes son los que mejor lo asimilan.

4.1.1. Prácticas de consumo

Las prácticas de consumo de los adolescentes están muy relacionadas con los estilos de ocio, con la creciente digitalización y con el género. El gráfico 4.1 muestra los gastos que los chicos y chicas adolescentes dedican a distintos bienes materiales de consumo. Se trata de datos que reflejan distintos tipos de comportamientos o las actividades que llevan a cabo en el tiempo libre. Además,

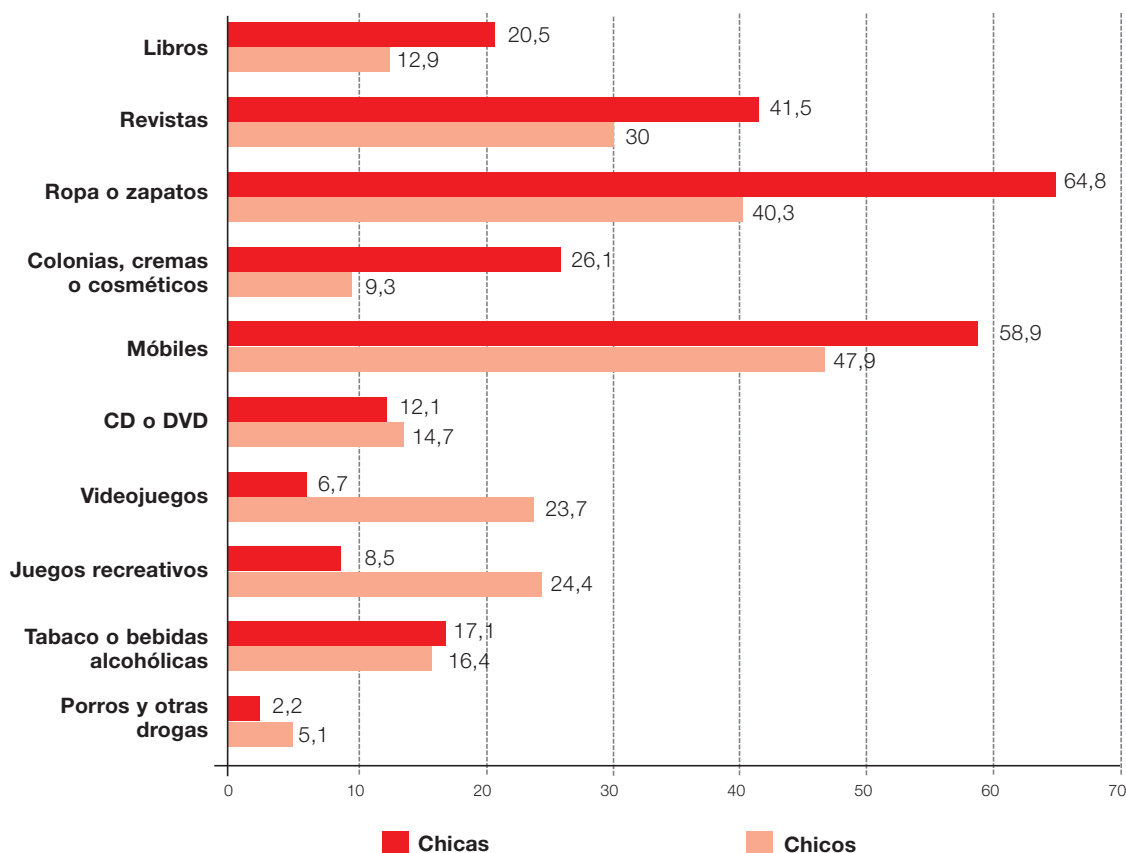
Las prácticas de consumo de los adolescentes están muy relacionadas con los estilos de ocio, con la creciente digitalización y con el género.

los datos también indican la transmisión de pautas de consumo relacionadas con los estereotipos de

género. Por lo general, los chicos y chicas invierten el dinero en ropa, zapatos y teléfonos móviles. Las compras de zapatos, prendas de vestir, colonias o cosméticos son significativamente superiores en las chicas. El 64,8 % de las chicas han comprado ropa o zapatos en el último mes y, el 26,1 % colonias, cremas o cosméticos, frente al 40 % y el 9 % de los chicos que han adquirido los mismos productos. Las chicas gastan más dinero en productos relacionados con la lectura. Los chicos, en cambio, superan a las chicas especialmente en el entretenimiento de juegos o videojuegos, con un porcentaje en torno al 24 %, mientras que en las chicas en ningún caso llega al 9 %. Finalmente, observamos que las

formas de consumo más perjudiciales, como el tabaco, las bebidas alcohólicas, los porros u otras drogas, no varían significativamente según el sexo.

Gráfico 4.1. Pautas de consumo de los adolescentes durante el último mes, por sexos. Barcelona.



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

Parece que las actividades más preferidas son el uso del teléfono móvil como instrumento privilegiado de comunicación e ir de tiendas. Esta última actividad, en concreto, tiene una relevancia especial, sobre todo entre las chicas. El 57 % de las que viven en Barcelona afirman que van de compras alguna vez los días de entresemana, mientras que los fines de semana este porcentaje aumenta hasta el 88 %. Los chicos, sin embargo, también dedican bastante tiempo a ir de tiendas: el 39 % afirman hacerlo de lunes a viernes y el 58 % los fines de semana.

4.1.2. Actividades culturales

Según acabamos de ver, las formas de consumo están muy relacionadas con los estilos de ocio de los adolescentes y con el género. Para algunos jóvenes, especialmente las chicas, ir de tiendas es una forma de entretenimiento. La asistencia a actividades culturales, en cambio, es muy minoritaria entre los adolescentes en general, con una ligera diferencia en favor de las chicas. El 74 % de los chicos no van nunca o casi nunca a los museos en fin de sema-

na, frente al 65,6 % de las chicas (tabla 4.1). Se observa una diferencia similar en la asistencia a los conciertos (el 66,3 % de los chicos y el 52 % de las chicas no van nunca o casi nunca a este tipo de entretenimiento) y al cine (el 22,6 % de los chicos y el 14,6 % de las chicas no van nunca o casi nunca), si bien esta última es la actividad cultural más habitual.

Tabla 4.1. Frecuencia con que los adolescentes realizan actividades culturales los fines de semana, por sexos (en porcentajes). Barcelona.

	Total	Chicos	Chicas
Ir a museos			
Nunca o casi nunca	69,1	74,1	65,6
Alguna vez	27,8	22,2	31,7
A menudo o muy a menudo	3,1	3,7	2,7
Ir a conciertos			
Nunca o casi nunca	58	66,3	52,1
Alguna vez	33,1	24,8	39,1
A menudo o muy a menudo	8,9	8,9	8,8
Ir al cine			
Nunca o casi nunca	17,9	22,6	14,6
Alguna vez	59,6	54,6	63,2
A menudo o muy a menudo	22,4	22,9	22,2
Ir al teatro			
Nunca o casi nunca	69,1	79,4	61,8
Alguna vez	25,7	17,5	31,6
A menudo o muy a menudo	5,1	3,2	6,5

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

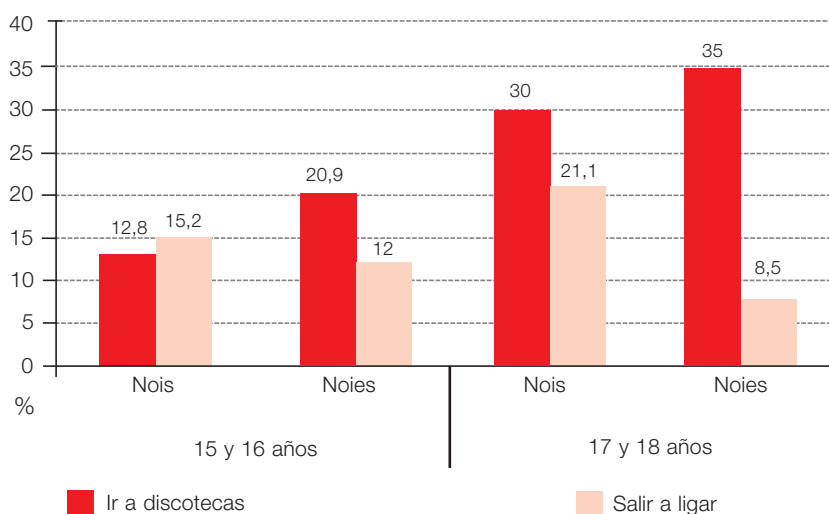
Algunos condicionantes socioeconómicos de las familias influyen también en el hecho de que los adolescentes realicen algunas actividades con mayor o menor frecuencia. Así, por ejemplo, el nivel educativo de las madres y los padres desempeña un papel significativo en las actividades culturales que llevan a cabo: el 30 % de los hijos e hijas cuyas madres han cursado estudios universitarios van a los museos alguna vez los fines de semana, y el 29 % van al teatro, mientras que esta cifra se reduce al 19 % y al 18 %, respectivamente, cuando se trata de adolescentes cuyas madres únicamente han cursado estudios primarios. Estas diferencias también se aprecian según el nivel de ingresos, que están muy correlacionados con el nivel de estudios de los padres. Las constricciones socioeconómicas pueden provocar un cierto desencanto entre los jóvenes debido a que en el tiempo libre no pueden hacer todas las actividades que les gustaría realizar. También debe tomarse en consideración que los gustos pueden variar según estos determinantes. Los gustos culturales u otras actividades varían según el nivel educativo de los padres, su estatus u origen. Por consiguiente, el grado de satisfacción en cuanto al uso del tiempo libre posiblemente se puede determinar a partir de otros factores.

4.1.3. Salir de noche

Los fines de semana son los días en que los niños y niñas y los adolescentes disponen de más tiempo libre. Tal y como hemos visto en capítulos anterior-

res, las actividades organizadas (extraescolares, de refuerzo, etc.) a menudo se llevan a cabo los días de entresemana; el tiempo de ocio se concentra, principalmente, en los fines de semana. En el caso de los adolescentes, el tiempo libre no se limita al horario diurno; cuanto más aumenta su edad, más amplio es el abanico de ofertas y actividades nocturnas. La noche significa disfrutar de más autonomía y libertad, y es cuando los espacios y las actividades son compartidos por grupos de iguales. En estas edades comienzan a experimentar y a relacionarse en áreas que antes probablemente no les llamaban la atención. El ejemplo más significativo son las discotecas, donde se aprecian importantes diferencias según la edad de los adolescentes y el género. De acuerdo con los datos del PFI, en Barcelona, las chicas empiezan a ir a las discotecas antes que los chicos (gráfico 4.2). Entre los 15 y 16 años, el 21 % de las chicas van a las discotecas a menudo o muy a menudo, mientras que en el caso de los chicos el porcentaje se reduce a únicamente el 13 %.

Gráfico 4.2. Porcentaje de adolescentes que van a menudo o muy a menudo a discotecas o que salen a ligar los fines de semana, según los grupos de edad. Barcelona.



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

Este gráfico también nos permite observar que existe una gran diferencia en las expectativas o razones por las que los chicos y chicas salen de noche. Mientras que el 21 % de los jóvenes de 17 y 18 años afirman que salen a ligar, solo el 8,5 % de las chicas de estas edades aseguran que lo hacen por esta razón.

4.1.4. La cultura audiovisual y digital

La existencia y expansión de la red probablemente es el fenómeno que más ha cambiado nuestras vidas en los últimos años. Según lo destacado por la OCDE en el informe *Are the new millennium learners making the grade?* (2010), las competencias en materia de uso de las TIC se convierten en primordiales en la actual sociedad del conocimiento. El futuro de las sociedades modernas pasa por el dominio de las nuevas tecnologías, en especial por

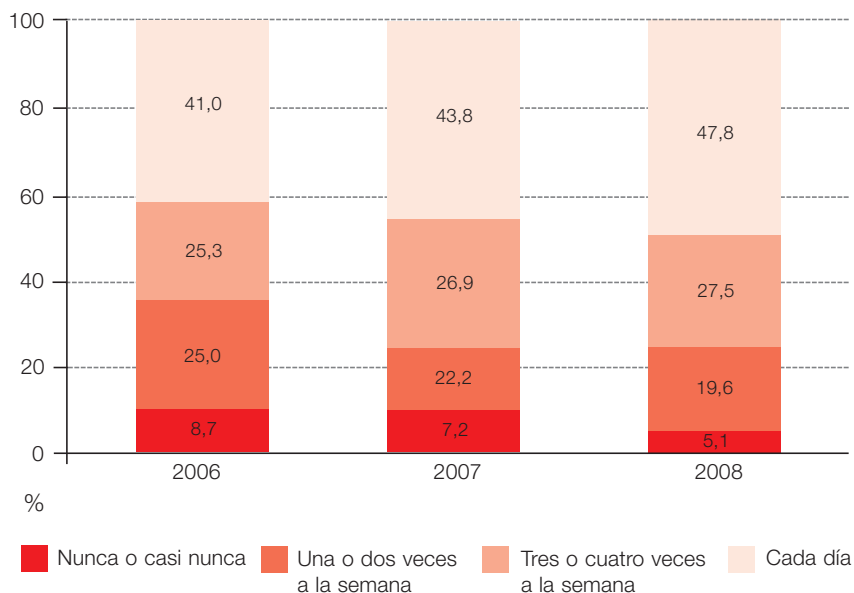
parte de los más jóvenes. En este sentido, los jóvenes de los países de la OCDE están bastante familiarizados con los ordenadores y cada vez utilizan más los medios digitales, lo que influirá en sus habilidades cognitivas, así como en sus valores sociales, actitudes y expectativas de aprendizaje.

Actualmente, la mayor parte de los niños y niñas y jóvenes de Cataluña, en especial de Barcelona, tienen un ordenador en casa, como mínimo, normalmente con conexión de alta velocidad (ADSL o cable) a la red. La mayoría de ellos utilizan su casa como punto de conexión prioritario y en casi la mitad de los casos pueden acceder a la red desde su habitación. Sin embargo, también es cierto que un porcentaje de jóvenes nada despreciable todavía no pueden acceder a Internet desde su casa.

4.1.4.1. Internet

Los datos del *Panel de Familias e Infancia*, analizados en el capítulo dedicado al uso de las nuevas tecnologías (Mominó *et al.*, 2012) del último informe del CIIMU sobre la situación de la infancia y la familia en Cataluña ponen de manifiesto que en los últimos años se ha producido un importante incremento en la frecuencia de uso de Internet por parte de los jóvenes. Si en 2006 el porcentaje de chicos y chicas adolescentes de Barcelona que no se habían conectado nunca o casi nunca a la red ya era muy bajo (8,7 %), en 2008 se había reducido al 5 % (gráfico 4.3). También tienden a la baja los que se conectan entre una y dos veces los días de entresemana (en 2006 representaban el 25 % y en 2008 el 19,6 %). De forma simultánea al descenso en el porcentaje de chicos y chicas que no se conectaban a la red o que no lo hacían muy a menudo, aumenta la proporción de quienes lo hacen a diario; en 2008, prácticamente la mitad de los jóvenes se conectaban a Internet todos los días de entresemana.

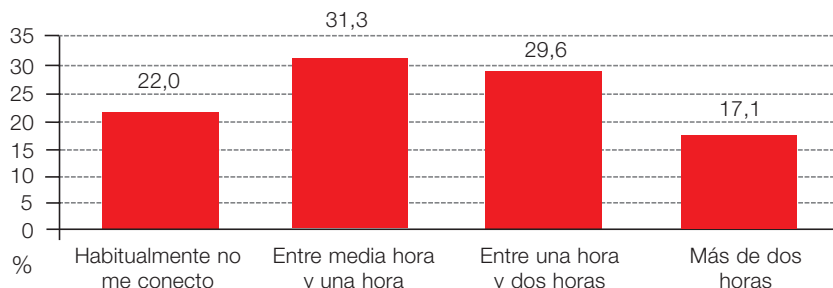
Gráfico 4.3. Frecuencia de uso de Internet, de lunes a viernes, después de la escuela. 2006, 2007 y 2008. Barcelona.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del *Panel de Familias e Infancia*, 2006-2008, CIIMU.

Por otro lado, casi la mitad de los jóvenes (46,7 %) se sitúan en la franja alta de los que destinan diariamente más de una hora a esta forma de actividad (gráfico 4.4). Dentro de este grupo, cabe destacar el porcentaje bastante elevado (17,1%) de los que destinan más de dos horas diarias a navegar por Internet.

Gráfico 4.4. Tiempo diario de conexión, después de clase. Barcelona.

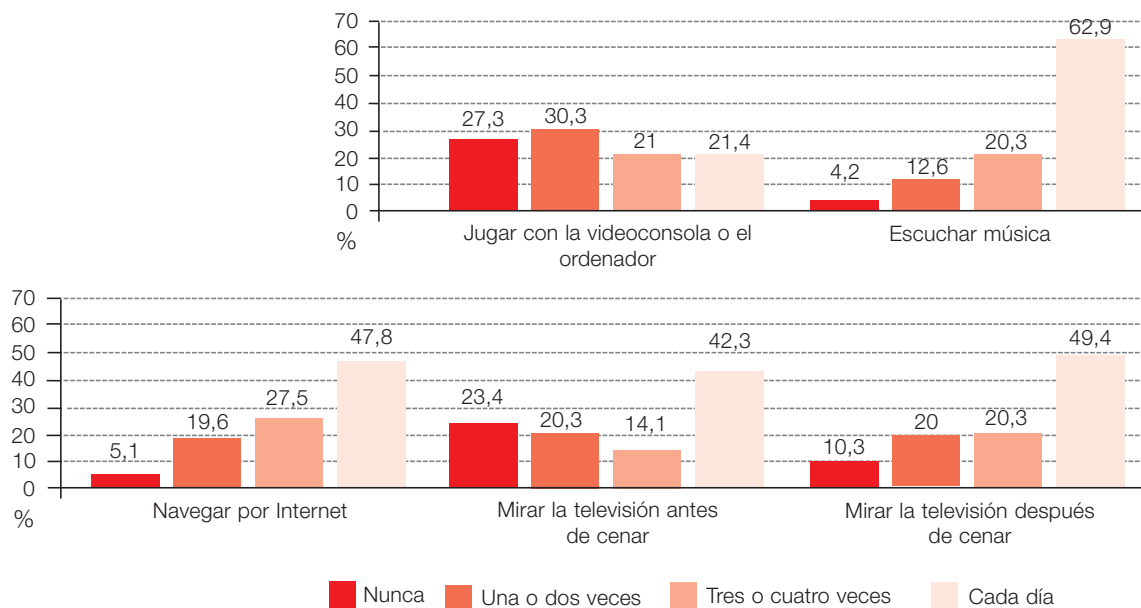


Fuente: elaboración propia a partir de los datos del *Panel de Familias e Infancia*, 2008, CIIMU.

Por lo tanto, aparte de un ritmo de conexión que evoluciona claramente al alza para un grupo muy mayoritario, parece que el número de horas que destinan a este propósito es significativo. Una quinta parte ya dedican al mismo, por lo menos, más de catorce horas semanales, y una tercera parte entre siete y catorce horas, lo que representa un claro indicio de que el uso de Internet ocupa una franja bastante significativa de la actividad semanal de los jóvenes.

Si comparamos los datos anteriores con otras actividades de entretenimiento, durante la semana casi la mitad de los jóvenes (47,8 %) navegan por Internet cada día y solo el 5 % no lo hacen nunca (gráfico 4.5). Son datos que ilustran una creciente tendencia por parte de un porcentaje bastante elevado de adolescentes. El aumento que se ha producido en los últimos años se explica, en parte, por la oferta más amplia de formas de consumo de Internet y por el atractivo que la red representa para este colectivo, así como por la incorporación de Internet en los hogares de Barcelona. Cada vez hay más chicos y chicas adolescentes que disfrutan de acceso a la red, ya sea desde casa, a través del móvil, o desde otros espacios que ofrecen el servicio de conexión a Internet. Asimismo, cada vez es más habitual que los jóvenes utilicen los distintos tipos de plataformas de comunicación virtuales que ofrece Internet para relacionarse entre sí. Esta combinación de elementos contribuye a que la red sea una de las actividades de entretenimiento más frecuentes entre los chicos y chicas adolescentes, con unos porcentajes similares a los de ver la televisión, seguida de jugar a diario con la videoconsola o con el ordenador (21,4 %).

Gráfico 4.5. Actividades de entretenimiento de los adolescentes durante la semana. Barcelona.



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

La digitalización del tiempo libre (Internet, pero también videoconsolas y televisión) es un hecho incuestionable en la configuración de los estilos de vida y de los usos del tiempo de los jóvenes. Las TIC no solo están comportando nuevas formas de consumo, sino que también están transformando las formas de relacionarse de la mayoría de los jóvenes. Estas transformaciones no son resultado de una moda, sino de un cambio permanente en cuanto a entender la realidad, y las relaciones entre las personas y los jóvenes son, sin duda, las que están asimilando mejor este fenómeno en nuestra sociedad.

Sin embargo, las TIC también representan un motivo de preocupación para los padres, que las interpretan simultáneamente como una necesidad, una oportunidad, un peligro, como actividades que restan tiempo a los estudios y a otras actividades que desde un punto de vista cognitivo se consideran más productivas o estimulantes, etc.

4.1.4.2. A qué fines se destina Internet

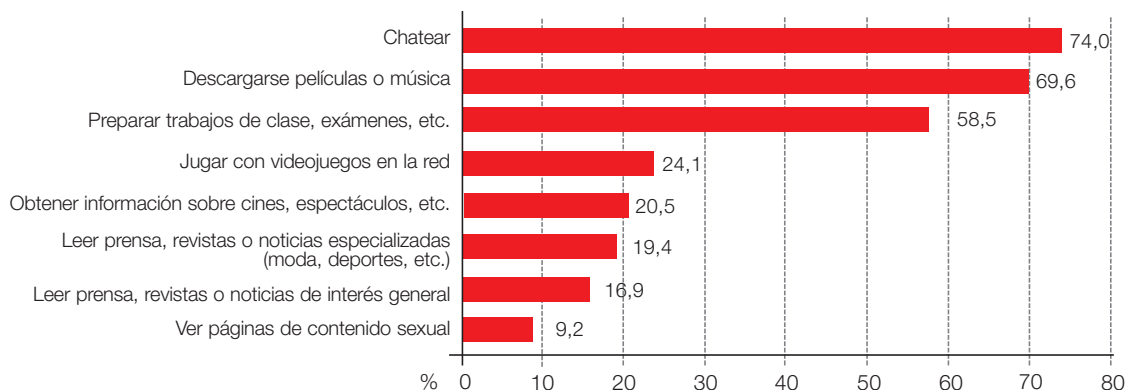
Internet se utiliza, en primer lugar, como instrumento para la comunicación. Así, para la gran mayoría de los jóvenes (74 %), la red es, principalmente, un instrumento para la comunicación en línea y la interacción con otros a través del chat. También se utiliza, aunque con menor frecuencia, como herramienta para la descarga de archivos con fines vinculados prioritariamente al ocio. El 69,6 % de los adolescentes también utilizan la red a menudo, o muy a menudo, para descargarse películas o música. Por consiguiente, podríamos decir que, para la gente joven, la red constituye prioritariamente un medio para la interacción social y la obtención de productos para el ocio.

A pesar de los distintos usos que se le puede dar a la red, los datos del PFI indican la existencia de una relación negativa entre el tiempo de uso de Internet y el rendimiento educativo de los adolescentes: cuanto más frecuente es la conexión, más bajo es el rendimiento. Esto demuestra que el uso principal que hacen de Internet corresponde al entretenimiento. Esta inversión de tiempo en entretenimiento no solo aporta un escaso o nulo valor añadido a la mejora del rendimiento educativo, sino que en algunos casos absorbe una significativa cantidad del tiempo que necesitarían para estudiar o realizar los trabajos escolares.

Más allá de estas formas de uso más frecuentes, también hallamos otras con fines más lúdicos y vinculados con el ocio. Casi una cuarta parte de los jóvenes (24,1 %) utilizan la red a menudo o muy a menudo para jugar con videojuegos (gráfico 4.6). Cerca de una quinta parte de los jóvenes utilizan Internet con frecuencia para buscar información sobre cine u otros espectáculos, así como para leer prensa u otras publicaciones sobre temas vinculados con el tiempo de ocio, como, por ejemplo, deportes, moda o motores. Con porcentajes más reducidos se ubican los adolescentes que a menudo o muy a menudo leen prensa y revistas de carácter general o noticias por Internet (16,9 %) y los que lo utilizan para ver páginas de contenido erótico o sexual (9,2 %).

No obstante, es importante destacar que más de la mitad (58,5 %) también responden que utilizan Internet para resolver trabajos del colegio o del instituto, para preparar exámenes o para documentarse sobre temas escolares. En este sentido, pues, habría que puntualizar que Internet, además de ser un instrumento de comunicación, de intercambio y de ocio, también es una herramienta que los jóvenes emplean habitualmente para resolver cuestiones derivadas de la actividad diaria en su centro educativo. En términos generales, según hemos apuntado anteriormente, esta no es la opción preferente y tampoco se aprovecha el amplio abanico de prestaciones que ofrece Internet, más allá de su potencia como buscador de información.

Gráfico 4.6. Jóvenes que utilizan Internet a menudo o muy a menudo, según las distintas formas de uso. Barcelona.



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

También debe señalarse que los chicos y chicas adolescentes que obtienen un mejor rendimiento académico acceden a Internet con una probabilidad significativamente más elevada que los adolescentes que se encuentran en situaciones menos favorables. Los adolescentes cuyos padres son internautas habituales también son los que tienen más probabilidades de utilizar la red para llevar a cabo acciones vinculadas con su actividad escolar. Los adolescentes que disponen de más recursos para su actividad escolar y/o los que perciben un mayor apoyo familiar son los que se sirven más de la red con fines educativos. En cambio, estas asociaciones no se mantienen cuando nos referimos al uso de Internet con fines de ocio.

Los educadores y responsables del desarrollo de políticas deberían tener en cuenta los múltiples usos que los jóvenes dan a estas tecnologías, en especial a la hora de aplicarlas a fines educativos (OCDE, 2010). En este sentido, la escuela debe poder satisfacer las crecientes necesidades en materia de las TIC. Por ello, es importante proporcionar las herramientas (por ejemplo, mejorando los ratios de ordenadores en las escuelas) y los conocimientos necesarios para hacer un uso responsable de las mismas, y desarrollar las nuevas competencias requeridas en la economía y la sociedad actual (OCDE, 2010). Por este motivo, la OCDE hace hincapié en la necesidad de formar a los docentes en estas competencias y conocimientos.

Por consiguiente, es imprescindible que se identifiquen y se fomenten las habilidades y competencias necesarias con respecto a las TIC. Hay que tener en cuenta que no todos los jóvenes disfrutan del mismo acceso a Internet. Los que tienen un nivel socioeconómico más bajo disfrutan de menos oportunidades y menos recursos para acceder a las nuevas tecnologías (OCDE, 2010). En este sentido, un distinto nivel de acceso puede contribuir a aumentar las desigualdades educativas.

Por otro lado, aumenta la preocupación, tanto por parte de los padres como de la sociedad en general, sobre los riesgos que se derivan del uso de Internet y de las nuevas tecnologías para los niños y los jóvenes. Según el reciente informe *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*, hay que tener muy en cuenta los distintos

Aumenta la preocupación, tanto por parte de los padres como de la sociedad en general, sobre los riesgos que se derivan del uso de Internet y de las nuevas tecnologías para los niños y los jóvenes.

riesgos derivados de las TIC. Uno de los ámbitos en que se centran los posibles riesgos para la infancia y la adolescencia es el acoso que se pueda derivar de las mismas,

como el «ciberacoso», el riesgo de acoso sexual de menores en la red (*grooming*) o el *sexting* (envío de contenidos eróticos por el teléfono móvil y la extorsión derivada de los mismos). Al respecto, las conductas de los chicos y chicas ponen de manifiesto la necesidad de incrementar las medidas de prevención y, en especial, el diálogo y el conocimiento por parte de los padres y madres sobre qué hacen sus hijos en la red.

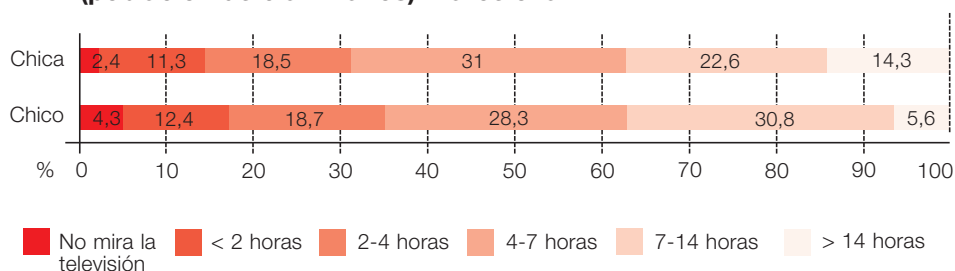
El otro ámbito en el que se percibe un creciente riesgo es el de la adicción a las TIC por parte de los jóvenes. Según los datos de dicho informe, se observan diferencias de género muy acusadas. Las conductas más frecuentes

entre los chicos reflejan una tendencia a usar las nuevas tecnologías para compensar dificultades de relación social.⁸ Por otro lado, las chicas están sobrerrepresentadas en situaciones más directamente relacionadas con el riesgo de adicción a las nuevas tecnologías de la comunicación (Díaz-Aguado, 2013).⁹

4.1.4.3. Televisión y videojuegos

Algunas personas consideran el consumo televisivo como la fuerza más importante de organización del ocio de la gente joven, no solo por las horas que dedican al mismo, sino también por el modo en que influye en sus actividades culturales. Según datos del PFI, entre los chicos y chicas adolescentes que miran la televisión cada día, el 80 % la ven tanto antes de cenar como después. Los datos de la *Encuesta de Salud* de Barcelona también indican un consumo muy elevado. Según estos datos, más del 65 % de los niños y niñas de 6 a 14 años miran la televisión más de cuatro horas a la semana, y uno de cada tres niños y niñas la mira más de siete horas a la semana (gráfico 4.7). Es importante destacar que el 14,3 % de las niñas tienen un consumo televisivo que supera las catorce horas semanales, frente al 5,7 % de los niños.

Gráfico 4.7. Horas semanales de consumo televisivo, por sexos (población de 6 a 14 años). Barcelona.



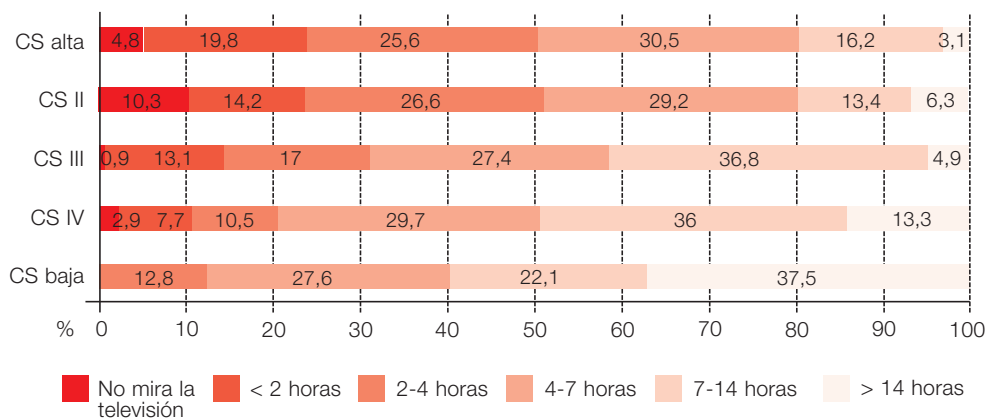
Fuente: elaboración propia a partir de datos de la *Encuesta de Salud* de Barcelona, 2006, Agència de Salut Pública de Barcelona, Ajuntament de Barcelona.

El tiempo que los niños y niñas y los jóvenes dedican a mirar la televisión no se distribuye de forma proporcional en todos los estratos sociales. La disponibilidad de tiempo por parte de los padres, así como su capital cultural y educativo, condicionan significativamente el tiempo que sus hijos e hijas dedican a esta actividad. Así, por ejemplo, mientras que solo el 3,1 % de los niños y niñas de 6 a 14 años de clase alta (I) ven la televisión más de catorce horas a la semana, en los niños de clase social baja (V), este porcentaje se multiplica por 10, y el 37,5 % la ven catorce horas o más (gráfico 4.8). Este dato guarda relación con la cantidad de actividades extraescolares que realizan los niños y niñas. Según hemos visto antes, los menores con un nivel socioeco-

⁸ Un porcentaje elevado de chicos responden bastante o mucho a: «Me he relacionado mejor con la gente a través de Internet que cara a cara» (15,6 %) y «Me he relacionado mejor con la gente a través de Internet porque así he podido mostrarme como me gustaría ser» (8,3 %). ⁹ Un porcentaje elevado de chicas responden bastante o con mucha frecuencia a: «He utilizado Internet para hablar con otras personas cuando me he sentido sola» (31,4 %); «Me he puesto nerviosa cuando no podía conectarme a Internet durante cierto tiempo» (28,5 %); «Me irrito cuando veo que a lo largo del día no he recibido ningún mensaje» (17,2 %); «Me hubiera resultado imposible vivir sin el móvil» (48 %) y «Sigo pegada al móvil, incluso cuando estoy con otras personas» (28 %).

nómico superior participan en más actividades extraescolares que los que tienen un nivel más bajo. Los niños y niñas que no realizan estas actividades fuera del horario lectivo llegan a casa más temprano y pasan más tiempo mirando la televisión. Ahora bien, no solo se trata de si los menores pasan tiempo en casa o no. Según datos del PFI, en las familias en las que el padre y la madre tienen niveles educativos más altos se reduce drásticamente el consumo televisivo y también disminuye ligeramente la proporción de adolescentes que hacen un uso cotidiano del móvil o de la consola de juego.

Gráfico 4.8. Horas semanales de consumo televisivo, según la clase social (población de 6 a 14 años). Barcelona.



Nota: CS = Clase social.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta de Salud de Barcelona, 2006, Agència de Salut Pública de Barcelona, Ajuntament de Barcelona.

4.1.5. Grado de satisfacción con respecto al tiempo libre

Según se ha comentado anteriormente, las actitudes, comportamientos y actividades en el tiempo libre varían conforme los niños y niñas se van haciendo adolescentes. El paso de la etapa de la infancia a la de la adolescencia supone una serie de cambios que responden principalmente a los nuevos gustos y motivaciones de los adolescentes, así como a un nivel más elevado de autonomía y de poder de decisión para organizarse el tiempo.

La mayoría de los chicos y chicas adolescentes barceloneses se muestran muy satisfechos con su tiempo de ocio y con el uso que hacen de él. Los datos del PFI muestran que más del 75 % de los adolescentes de 15 a 18 años de Barcelona están muy satisfechos con el uso que hacen del tiempo libre y solo el 24 % afirman que se sienten poco o nada satisfechos.

Uno de los factores que mejor ilustra la satisfacción de los chicos y chicas

Uno de los factores que mejor ilustra la satisfacción de los chicos y chicas adolescentes con el tiempo libre es la posibilidad de decidir cómo lo utilizan.

adolescentes con el tiempo libre es la posibilidad de decidir cómo lo utilizan. Cuanto más mayores son, mayor es la autonomía y poder de decisión del que desean disfrutar para realizar las actividades que les apetezcan. Si este deseo

no coincide con las expectativas y creencias de los padres, pueden surgir diversos conflictos y discusiones.

La tabla 4.2 nos muestra cuáles son los asuntos sobre los que los adolescentes discuten con sus progenitores con mayor frecuencia. En primer lugar observamos que la cantidad de tiempo que dedican a los estudios es la cuestión que suscita un nivel de conflictos más elevado. El 33,3 % de los adolescentes discuten a menudo o muy a menudo con los padres por este motivo, y los chicos lo hacen mucho más que las chicas (42 % de los chicos y 27 % de las chicas), lo que seguramente está relacionado con los mejores resultados académicos que en general están obteniendo las chicas en los últimos años.

Tabla 4.2. Asuntos sobre los que los adolescentes discuten a menudo o muy a menudo con sus padres (en porcentajes). Barcelona.

	Total	Chicos				Chicas			
		13-14 años	15-16 años	17-18 años	Total	13-14 años	15-16 años	17-18 años	Total
Asuntos sobre los que discuten con sus padres									
Hora de regresar a casa los fines de semana	21,1	7,3	21,1	17,8	17,2	19,0	25,6	25,2	24,1
Tiempo dedicado a estudiar	33,3	36,4	41,6	45,6	41,9	29,6	31,2	21,7	27,2
Tiempo dedicado a mirar la televisión	14,3	17,5	18,3	12,4	16,2	17,9	13,4	9,9	13,0
Tiempo dedicado a jugar con la consola de juego	11,7	26,8	22,2	15,7	21,0	10,3	7,1	0,0	5,0
Tiempo dedicado a chatear	23,7	12,3	24,0	23,6	21,4	32,9	32,5	14,0	25,6
Tiempo dedicado a navegar por internet	23,0	19,6	27,2	24,4	24,7	30,8	26,1	12,6	22,0

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

En segundo lugar aparecen los temas relacionados con el uso de la red. El 23,7 % discuten por el tiempo que invierten en chatear y el 23 % por el tiempo que dedican a navegar por Internet. Ahora bien, si sumamos los dos porcentajes, observamos que el tema del tiempo que dedican al uso de la red es el primer motivo de conflicto y discusión.

También es interesante destacar las diferencias por razón de edad y de género. Por un lado, el nivel de conflicto o de discusión se incrementa, por lo general, con la edad y, según hemos apuntado anteriormente, ello guarda relación con el hecho de querer disfrutar de más autonomía. Por otro, los estereotipos de género se manifiestan de nuevo en las cuestiones relacionadas con las salidas nocturnas y con la hora de llegar a casa los fines de semana. Mientras que el 25,2 % de las chicas discuten con los padres por este motivo, en el caso de los chicos el porcentaje se reduce al 17,8 %. La edad también desempeña un papel significativo, ya que el 19 % de las chicas de 13 y 14 años tienen problemas para salir de noche, mientras que en el caso de los chicos este porcentaje solo es el del 7 %.

4.2. Síntesis

Los hábitos de ocio de los menores se han modificado sensiblemente en los últimos años. Se ha pasado de jugar menos al aire libre (espacio público) a realizar actividades en el interior del hogar (con la consiguiente individualización de los juegos), como jugar con la videoconsola o el ordenador. Las TIC no solo están comportando nuevas formas de consumo, sino que también están transformando las formas de relacionarse de la mayoría de los jóvenes. Se trata de transformaciones que continuamente dibujan un nuevo escenario de relaciones entre los jóvenes, de consumo de bienes y de dedicación de tiempo.

En Barcelona, gran parte de los hogares tienen conexión a Internet. Cada vez hay más adolescentes que tienen acceso a la red, ya sea desde su casa, mediante el móvil o en otros espacios que ofrecen servicio de conexión a Internet. Las formas de relacionarse entre los jóvenes se caracterizan cada vez más por los distintos tipos de plataformas de comunicación virtuales que ofrece Internet. Esta combinación de elementos contribuye a que la red sea una de las actividades de entretenimiento más frecuentes entre los chicos y chicas adolescentes, con unos niveles similares a los de mirar la televisión, seguida de los de jugar a diario con la videoconsola. Las principales actividades de los adolescentes que hacen uso de la red es chatear, descargarse películas o música y, en menor grado, hacer los trabajos de clase.

Se aprecian pocas diferencias en los bienes o equipamientos relacionados con el ocio de que disponen los chicos según el tipo de clase social, pero sí que se pueden observar diferencias significativas en el tiempo de uso de tales bienes. Los niños y jóvenes de clase baja ven más tiempo la televisión y juegan más con la videoconsola que los chicos y chicas de clase alta. Los chicos y chicas de clases sociales más altas tienen condiciones familiares más favorables desde un punto de vista económico, lo que les permite participar en mayor medida en actividades extraescolares que los de clases sociales inferiores. De ahí que estén menos tiempo en casa y, por consiguiente, que se reduzca la posibilidad de que estén más tiempo viendo la televisión, jugando con la consola o utilizando el ordenador.

Los condicionantes socioeconómicos de las familias influyen también en el hecho de que los adolescentes realicen otras actividades con mayor o menor frecuencia. En el caso de las actividades culturales, el nivel educativo de las madres y los padres desempeña un importante papel. Estas diferencias también se aprecian según el nivel de ingresos, muy correlacionado con el nivel de estudios de los padres y las madres. Las constricciones socioeconómicas pueden provocar un cierto desencanto entre los jóvenes, ya que puede que no les permitan llevar a cabo todo lo que les gustaría hacer en su tiempo libre. El análisis de los datos revela que la transmisión de pautas de consumo está muy relacionada con los estereotipos de género.

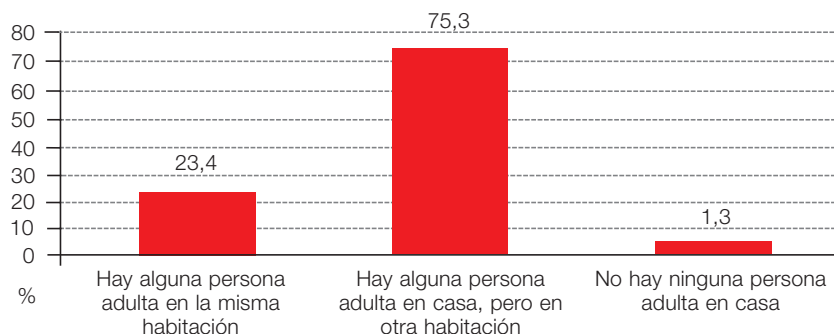


5. TIEMPO Y AMIGOS

Los menores pasan gran parte del tiempo con sus progenitores o con la presencia de algún adulto. Su condición de dependencia de las figuras adultas en el uso del tiempo se va perdiendo conforme se hacen mayores. Poco a poco van interactuando con más asiduidad con individuos de su edad; primero, sobre todo, realizando actividades organizadas (la guardería, la escuela, actividades extraescolares, etc.), y posteriormente en el tiempo de ocio.

Las relaciones con los amigos en estas primeras edades fuera del tiempo escolar se suelen concentrar en espacios libres (parques, jardines, plazas, etc.), en actividades extraescolares, en la realización de deportes o en casa. Los datos de la *Encuesta sobre Relaciones Inter- e Intrageneracionales en la Infancia* nos han permitido analizar qué tipos de niños pasan tiempo con los amigos en casa y si lo hacen acompañados de alguna persona adulta. Según estos datos, los niños y niñas de entre 5 y 10 años llevan a algún amigo a casa, de media, una vez cada diez días, y en cuatro de cada diez familias no invitan a ningún amigo a casa. En el gráfico 5.1 podemos observar que en una amplia mayoría de casos, siempre hay alguna persona adulta en casa cuando los hijos o hijas llevan a amigos o amigas a casa. Solo en el 1,3 % de los casos no hay ningún adulto, lo cual no significa que no exista ningún tipo de vigilancia, ya que puede haber un hermano o hermana u otra persona mayor pero que aún no tenga 18 años.

Gráfico 5.1. Personas adultas que hay en casa cuando el hijo o la hija (5-10 años) está con amigos y amigas. Cataluña.



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

Según los datos de esta encuesta, las chicas reciben a chicos y chicas con mayor frecuencia que los chicos, aunque las diferencias no son muy significativas. También debe destacarse el hecho de que en los hogares con ingresos bajos los menores reciben a amigos y amigas con más frecuencia (tres veces por semana) que en los hogares con ingresos altos (una vez a la semana).

Algunos estudios han detectado la importancia que estas interacciones representan para el buen desarrollo de los menores (Corsaro, 1985) y destacan los beneficios de la interacción intrageneracional de los niños en edades tempranas para que adquieran estrategias y mecanismos de sociabilidad que les ayudarán a lo largo de la vida. Relacionarse con otros niños y niñas de edades similares permite adquirir más herramientas para la sociabilidad y para adaptarse mejor a los distintos entornos.

Con la llegada a la adolescencia llega también el momento en que los chicos y chicas pasan más tiempo con sus compañeros o amigos y amigas de una forma más autónoma, lejos de los adultos y de los códigos de conducta que estos les imponen. La intensidad de los vínculos varía de manera considerable si tenemos en cuenta la frecuencia de sus relaciones con los amigos y amigas. Según los datos del PFI, una cuarta parte de los chicos y chicas adolescentes se relacionan cada día con sus iguales. Este dato varía sensiblemente según el género: los chicos pasan tiempo con más frecuencia con sus iguales. En cambio, el 14 % de los chicos y el 20 % de las chicas nunca pasan tiempo con sus amigos y amigas después de salir de la escuela. Aparte del género, también se observan diferencias según la edad, especialmente entre los chicos. El 64 % de los chicos de entre 13 y 14 años ven poco o nunca (máximo dos veces por semana) a sus amigos fuera de la escuela; en cambio, cuando tienen entre 17 y 18 años, este porcentaje se reduce hasta el 49 %, lo que no se produce en el caso de las chicas.

Con respecto a los fines de semana, la frecuencia de encuentros con los amigos es considerablemente más alta que en los días de entresemana. Más del 90 % de los adolescentes se ven al menos alguna vez durante el fin de semana. Es a partir de los 15 años cuando más del 50 % de los chicos y chicas adolescentes ven a los amigos y amigas a menudo o muy a menudo. La evolución de la frecuencia de encuentros con los amigos responde a un grado de

autonomía más elevada y al deseo de estar cada vez más tiempo con personas de edades similares y que tienen los mismos problemas e inquietudes. Sin embargo, también responde a ciertos acuerdos con los padres y madres, que les dan tiempo para estar con sus compañeros y compañeras. La capacidad de negociación de unos y otros es importante para comprender el grado de autonomía de los adolescentes. Sin embargo, según hemos observado en capítulos anteriores, una gran mayoría de los padres y madres no discuten en ningún caso por las actividades que sus hijos llevan a cabo con los amigos. La mayoría de los padres ven con buenos ojos la interacción entre los grupos de iguales de sus hijos e hijas —de hecho, el 94 % de los padres y madres dejan que sus hijos e hijas lleven a amigos y amigas a casa—, pero en muchos casos también ejercen un control sobre las relaciones que mantienen con ellos. Con la edad, los chicos y chicas quedan más a menudo con los iguales y van variando las actividades que realizan. Se abren nuevos espacios de sociabilidad y nuevas formas de relacionarse, como las relaciones de tipo sentimental. Algunos estudios han destacado la influencia de estas relaciones en el desarrollo de los adolescentes y en la construcción de su identidad (Joyner y Urdry, 2000; Furman y Shaffer, 2003; Collins, 2003), ya que en estas edades a menudo pueden dar lugar a vínculos más intensos que los que tienen con los amigos y amigas o con la familia (Marí-Klose *et al.*, 2010). Según los datos del PFI, el 69 % de los chicos y chicas adolescentes de Barcelona afirman que tienen o que han tenido novio o novia. Como cabe esperar, la proporción aumenta cuanto más mayores son, pero sorprende que el 64 % de los chicos y el 60 % de las chicas de 13 y 14 años ya tengan o hayan tenido novio o novia. Estos datos pueden sugerir que las relaciones sentimentales comienzan en edades tempranas de la adolescencia y que el significado de tener novio o novia puede evolucionar notablemente. En estas edades, las relaciones sentimentales se pueden entender de modos muy distintos y es posible que no se realicen las mismas actividades conjuntamente.

Según hemos comentado en el capítulo anterior, los chicos y chicas adolescentes desarrollan nuevas formas de sociabilidad vinculadas con distintos espacios y actividades, como las actividades de ocio en horario nocturno en bares o discotecas. El atractivo de la oferta de ocio nocturno es un reclamo para los adolescentes y las ganas que tienen de vivir nuevas experiencias, de sentirse más autónomos, de divertirse como los adultos y de desarrollar distintas formas de relacionarse con el grupo de iguales.

Los jóvenes actúan según las dinámicas relacionales en que se encuentran. Para ellos, convivir con ciertas maneras de ser supone ser de una manera o de otra. Es en compañía del grupo de iguales —es decir, con otros jóvenes—

Los jóvenes actúan según las dinámicas relacionales en que se encuentran. Para ellos, convivir con ciertas maneras de ser supone ser de una manera o de otra.

cuando se refuerzan las actitudes y orientaciones y cuando tienen lugar la mayor parte de los comportamientos de riesgo. El porcentaje de jóvenes

que incurren en conductas y hábitos de riesgo aumenta considerablemente cuando la proclividad hacia este tipo de conducta entre sus amigos es más elevada. Según datos del PFI, la proporción de jóvenes que tienen conductas de riesgo asociadas con la seguridad vial casi se triplica cuando los amigos y amigas tienen una proclividad alta al riesgo. Las diferencias son mucho más

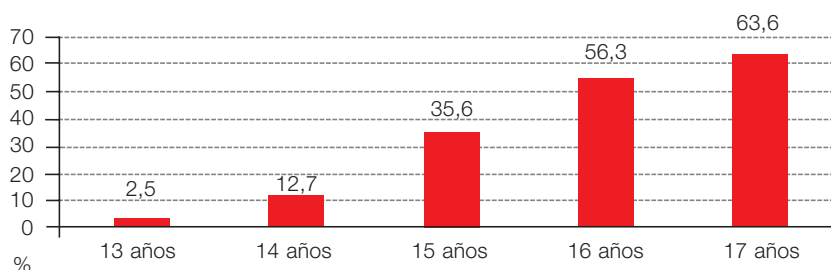
elevadas cuando estas conductas se refieren a los hábitos de consumo de tabaco y alcohol.

Tal y como Mari-Klose *et al.* (2010) destacan, «el elevado grado de exposición de los adolescentes a sus iguales los implica en procesos de influencia interpersonal, en los que tratan de convencer o presionar a los amigos y amigas para que adopten un determinado repertorio de comportamientos y son, a su vez, destinatarios de iniciativas encaminadas a influirles». Las formas de presión o influencia que nos muestran los datos son muy diversas y a la vez de distinto signo. Así, por ejemplo, el 14 % de los adolescentes de Barcelona declaran que se ha sentido presionados a saltarse el horario de volver a casa; el 11 % a saltarse clases; y el 4% a no estudiar o no sacar buenas notas. El 13 % se han sentido presionados por el grupo de iguales a llevar ropa o zapatos de marca; el 8 % a hacer dieta o adelgazar; y el 4 % a ponerse *piercings* o hacerse tatuajes. Ahora bien, también debe señalarse que el 41 % de los adolescentes afirman que se han sentido presionados por sus amigos y amigas a sacar buenas notas.

Otras formas de presión asociadas con los amigos y amigas están más vinculadas con formas de consumo de sustancias adictivas y de carácter nocivo, cuyo inicio está fuertemente relacionado con la etapa de la adolescencia. La presión que ejerce el grupo de iguales es uno de los factores reconocidos en la literatura como factor de riesgo de consumo de tabaco, marihuana o alcohol y otras drogas en los adolescentes, hasta el punto de que el inicio del consumo de las diversas sustancias adictivas en los adolescentes no se puede entender sin la influencia del grupo de iguales. Mientras que menos del 5 % de los adolescentes que tienen amigos con una proclividad baja al riesgo han hecho alguna vez «botellón», el porcentaje de los que consumen alcohol en la calle es del 59 % cuando tienen amigos muy proclives al riesgo (Hawkins, Catalano y Miller, 1992; Powell, Tauras y Ross, 2005; Julià *et al.*, 2012).

Otro aspecto a tener en cuenta es el hecho de que las actividades vinculadas con estos consumos están muy correlacionadas con la edad de los adolescentes. Mientras que el 12,7 % de los jóvenes de 14 años hacen «botellón» en Barcelona de vez en cuando, la prevalencia aumenta progresivamente hasta situarse en el 63,6 % entre los jóvenes de 17 años (gráfico 5.2).

Gráfico 5.2. Porcentaje de adolescentes que hacen “botellón”, por edades. Barcelona.

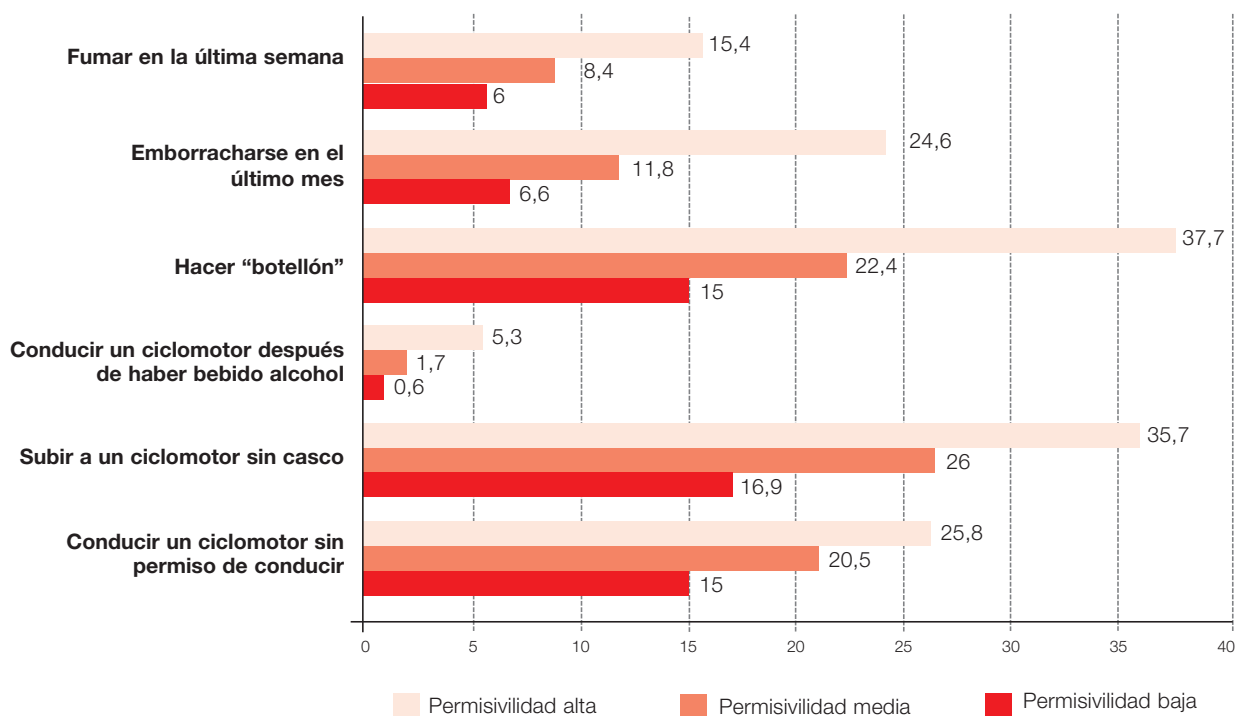


Fuente: elaboración propia a partir de los datos del *Panel de Familias e Infancia*, 2008, CIIMU.

Así, la adolescencia es una etapa caracterizada por grandes cambios de intereses, de actividades, de conductas y de comportamientos, y en la que los amigos y amigas desempeñan un papel crucial. El tiempo que pasan juntos y las actividades que comparten son esenciales para comprender el desarrollo de los jóvenes. La red de amistades conforma un pilar de seguridad que en algunos casos adquiere más importancia que la familiar.

Con todo, el grupo de iguales no es el único factor que influye en las conductas y hábitos de riesgo de los jóvenes; también lo hacen los estilos parentales. Según se indicaba en el estudio *Adolescentes en Barcelona*, realizado por el CIIMU de acuerdo con el análisis de datos del *Panel de Familias e Infancia* (Marí-Klose, Marí-Klose, Maranzana y Granados, 2010), cuanto más permisividad exista en la familia, más alta será la proclividad hacia estas conductas. En ciertas conductas, se duplica, e incluso triplica, en función de si los padres y madres son más permisivos o menos; por ejemplo, subirse a un ciclomotor sin casco, cosa que han hecho el 17 % de los jóvenes cuyos padres son poco permisivos, frente al 36 % con una permisividad familiar elevada (gráfico 5.3). En el caso del consumo de alcohol, la cifra se cuadruplica, pasando del 6,6 % cuando existe una permisividad familiar baja, al 25 % cuando la permisividad es alta.

Gráfico 5.3. Comportamiento de riesgo de los chicos y chicas, según el grado de permisividad de los padres. Cataluña.



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

Sin embargo, algunas actividades intrageneracionales pueden reforzar actitudes de carácter positivo para el futuro de los chicos y chicas adolescentes, como la mejora de la sociabilidad, el refuerzo de los intereses hacia los estu-

dios, la resolución de problemas y la información ante las dudas que surgen en esta etapa hacia el futuro, etc.

Algunos estudios recientes (Marí-Klose y Marí-Klose, 2012; Julià, Escapa y Gómez-Granell, 2012) han demostrado que en muchos casos la influencia negativa del grupo de iguales (consumo de sustancias adictivas, comportamientos incívicos, desafección escolar, etc.) puede quedar amortiguada por la influencia de los padres. La conjugación de un seguimiento elevado con una buena dosis de comunicación paterno-filial y de cierto control disminuye la probabilidad de que la posible influencia negativa del grupo de iguales repercuta en el adolescente.

5.1. Síntesis

Las formas de relacionarse entre los menores varían de modo considerable cuando empiezan a ser adolescentes. En la adolescencia, el tiempo compartido con los amigos y amigas pasa a ser un tiempo que rompe con la supervisión de las personas adultas y que se rige menos por los códigos de conducta que estas les imponen. La evolución de la frecuencia de encuentros con los amigos responde al deseo de estar cada vez más tiempo con personas similares a ellos y que tienen los mismos problemas e inquietudes. Esta frecuencia vendrá determinada por la capacidad de negociación y los acuerdos entre padres e hijos.

Los encuentros con los amigos se dan con más frecuencia durante los fines de semana que durante los días de entresemana. Los adolescentes desarrollan nuevas formas de sociabilidad vinculadas con diferentes espacios y actividades, como las de ocio nocturno. La intensidad de estas relaciones entre iguales hace que terminen derivando en formas de comportamientos grupales y de presión para que los adolescentes tengan la sensación de que forman parte del grupo. Estas formas de presión pueden ser de distinta naturaleza y provocar efectos tanto positivos (presión para sacar buenas notas) como negativos (saltarse clases, consumir sustancias nocivas, etc.). En este sentido, los padres tienen la posibilidad de amortiguar las posibles influencias de los grupos de iguales que tienen unas conductas y actitudes negativas. Diversos estudios demuestran que una parentalidad basada en un elevado grado de seguimiento y de comunicación intergeneracional reduce la posible presión de carácter nocivo que puedan ejercer los grupos de iguales.



6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A lo largo de este libro hemos ofrecido un análisis del tiempo de la infancia y la adolescencia en Barcelona y su relevancia. El tiempo que los padres y madres comparten con sus hijos es fundamental en todas las edades, puesto que los niños y adolescentes experimentan unas necesidades y obtienen unos beneficios diferenciados de acuerdo con las relaciones que mantienen con sus padres.

La organización del tiempo familiar y las relaciones intergeneracionales cada vez adquieren mayor complejidad en el actual contexto de profundos cambios que afectan a la estructura familiar y a su economía. El incremento del número de hogares en que los dos progenitores participan en el mercado laboral conlleva una reorganización social del tiempo de las familias. Parece que cada vez es más difícil que los padres y madres encuentren un equilibrio entre la vida laboral y la familiar, a la vez que aumentan los mensajes y evidencias de que hay que compartir más tiempo con los hijos y, en especial, que el tiempo compartido sea de calidad.

Pese a la complejidad de la época que estamos viviendo, las familias necesitan tiempo. Tanto los niños y niñas como los adolescentes requieren un tiempo diferenciado, especialmente por parte de los progenitores. Los datos desmienten el tópico de que los adolescentes no desean pasar tiempo con sus padres. Si bien conforme los hijos e hijas van creciendo disminuyen las actividades que realizan con sus progenitores, también hay un elevado porcentaje que reclaman más tiempo para compartir con ellos, en especial con el padre. La insatisfacción por parte de algunos niños y adolescentes con respecto al tiempo que pasan con su padre y las actividades que realizan juntos —y vice-

versa— es una clara consecuencia de la distribución desigual del cuidado según el género, que comienza a una temprana edad. Las madres siguen siendo el progenitor más implicado en la relación intergeneracional, tanto por la cantidad de actividades que comparten con sus hijos e hijas, como por el grado de comunicación que mantienen con ellos. Al respecto, habría que aumentar la presencia del padre en la crianza y educación de los hijos e hijas mediante una mejora de la legislación laboral en materia de permisos de paternidad (Brullet, 2012). No obstante, ello también guarda una estrecha relación con el tiempo de que disponen los progenitores tras concluir la jornada laboral: trabajar más de cuarenta horas a la semana o llegar a casa después de las nueve de la noche son factores determinantes en la insatisfacción de los adolescentes con respecto al tiempo que pasan tanto con su madre como con su padre. Aplicar políticas que posibiliten ajustar los horarios laborales a fin de que los progenitores puedan compartir tiempo con sus hijos e hijas no solo es una medida para responder a las demandas y anhelos de la infancia y la adolescencia, sino que también constituye una inversión con miras a aumentar el beneficio del capital social parental en su desarrollo a lo largo de la vida.

Las actividades de ocio que realizan los chicos y chicas dependen en gran medida de diversos factores. Por un lado, se mantiene una transmisión de los roles de género, tanto en las actividades de ocio como de consumo. Por otro, tanto el nivel de privación económica, como el nivel de estudios de los padres son factores determinantes en las características del tiempo de ocio y de las actividades que llevan a cabo.

Las TIC suponen nuevas formas de consumo y transforman el modo en el que la mayoría de los jóvenes se relacionan. Son transformaciones que dibujan de forma constante un nuevo escenario de relaciones entre los jóvenes, de consumo de bienes y de dedicación de tiempo. La aproximación de los chicos y chicas a las nuevas tecnologías también viene determinada por el género o la clase social. Los que pertenecen a clases sociales altas disfrutan de condiciones familiares más favorables desde un punto de vista económico, lo que les permite, por un lado, realizar más actividades extraescolares que los de clases sociales más bajas y, por otro, dedicar menos tiempo a los videojuegos o a mirar la televisión.

En lo que se refiere a destinar tiempo al estudio —incluyendo los deberes, los trabajos de clase o las actividades de refuerzo—, el rol de los progenitores es fundamental. Aunque el grupo de iguales y el clima escolar también influyen en las actitudes hacia los estudios, los padres desempeñan un papel clave a la hora de que sus hijos e hijas adquieran hábitos positivos y participen en actividades que repercutan favorablemente en los estudios. En este sentido, la supervisión y comunicación parental es esencial. Por ello, es importante tomar conciencia de la relevancia del capital social en la biografía de los niños, niñas y adolescentes, y deben adoptarse medidas encaminadas a incentivar este «tiempo de calidad».

Sin embargo, no todas las familias disponen de los recursos necesarios para poder proporcionar a sus hijos e hijas el tiempo de calidad que precisan. Bien porque no disponen de tiempo suficiente o porque carecen de recursos para realizar actividades extraescolares, hay un porcentaje significativo de menores

que no se benefician de un tiempo de calidad fuera del horario escolar. Al respecto, las administraciones públicas —en especial las de ámbito local— tienen la responsabilidad de abrir espacios de ocio y educativos a los niños, niñas y jóvenes, además de proveer personas adultas cualificadas que les apoyen en el tiempo de ocio. El actual ordenamiento jurídico de la Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación de Cataluña, ya reconoce el valor educativo y socializador de las actividades de ocio, así como el derecho de todos los alumnos y alumnas a acceder a las mismas en condiciones de igualdad.¹⁰

Les administracions públiques —en especial les d'àmbit local— tenen la responsabilitat d'obrir espais de lleure i educatius als infants i joves, a més de proveir persones adultes qualificades que els donin suport en el temps de lleure.

Recomendaciones

Los datos recogidos en el presente libro ponen de manifiesto que el tiempo de la infancia y la adolescencia es un elemento político de gran relevancia. Desde nuestro punto de vista, las políticas o acciones de apoyo a los niños, niñas y adolescentes con relación a su tiempo y al que comparten con sus familias deberían orientarse a:

- Promover que los padres y madres e hijos e hijas dispongan de tiempo en los momentos en que más lo necesitan. La dedicación que los padres y madres prestan a sus hijos e hijas es una inversión de primer orden para favorecer el bienestar presente y el desarrollo futuro. Se debería intensificar el desarrollo de políticas y derechos laborales que promuevan la conciliación y un incremento de la calidad del tiempo que los progenitores comparten con sus hijos e hijas.
- Garantizar la igualdad de los niños, niñas y jóvenes en el acceso a los recursos educativos no escolares.
- Incrementar y diversificar las actividades que promuevan la calidad del tiempo compartido entre los progenitores y sus hijos e hijas. Al respecto, habría que promover la participación de las familias en las actividades que se llevan a cabo fuera del horario lectivo.
- Impulsar políticas que fomenten unos usos óptimos del tiempo en distintas temáticas, como crear campañas y diseñar actividades informativas y de apoyo, dirigidas tanto a los niños y niñas o adolescentes, como a sus familias. Las temáticas pueden abarcar, desde actividades de ocio y educativas, como el ocio nocturno, Internet y el uso de las redes, etc.

¹⁰ El artículo 41 prevé que «las administraciones públicas deben establecer medidas de fomento para garantizar que todos los alumnos puedan participar en los planes y programas socioeducativos y en las actividades de educación en el tiempo libre en condiciones de equidad, sin discriminación por razones económicas, territoriales, sociales, culturales o de capacidad».

- Proporcionar espacios y actividades para que los padres y madres puedan compartir sus experiencias y dificultades y puedan mejorar el tiempo de calidad que comparten con sus hijos e hijas, en especial con respecto a los colectivos que experimentan más dificultades.
- Evitar que las actividades fuera del horario lectivo se conviertan en un elemento de desigualdad educativa que solo responda a las leyes del mercado. En este sentido, una posible medida consistiría en ampliar la oferta de actividades extraescolares de los centros públicos y facilitar el acceso a quien tenga más problemas de privación económica.
- Proporcionar espais i activitats perquè els pares i mares puguin compartir les seves experiències i dificultats i puguin millorar el temps de qualitat que comparteixen amb els seus fills i filles, en especial pel que fa als col·lectius amb més dificultats.
- Evitar que les activitats fora de l'horari lectiu esdevinguin un element de desigualtat educativa que només respongui a les lleis del mercat. En aquest sentit, una possible mesura consistiria a ampliar l'oferta d'activitats extraescolars dels centres públics i facilitar-ne l'accés a qui tingui més problemes de privació econòmica.

7. BIBLIOGRAFÍA

AJUNTAMENT DE BARCELONA (2009): *Diagnosi d'activitats educatives fora de l'horari escolar*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona.

ALEGRE, M. A. y D. HERRERA (2002): *Escola, oci i joves d'origen magribí: el sentit de la inserció social de les segones generacions de famílies migrades: el cas de Mataró*, Barcelona, Diputació de Barcelona, Materials de Joventut, n.º 14.

ALEGRE M. A., y BENITO R., (2012): «Climas y (sobre todo) culturas escolares: cómo se explican y qué permiten explicar», en Gómez-Granell C. y Mari-Klose P. (dir.), *Familia y relaciones intergeneracionales: un espacio de oportunidades para la educación de los hijos e hijas*, Barcelona, Institut d'Infància i Món Urbà.

BLOK, H., R. OOSTDAM, M. E. OTTER y M. OVERMAAT (2002): «Computer-Assisted Instruction in Support of Beginning Reading Instruction», en *Review of Educational Research*, n.º 72, pág. 101-130.

BONAL, X. (dir.) (2003): *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*, Barcelona, Octaedro.

BRULLET, C., CARDÚS, S., CARRASCO, C., PRATS, M., TORNIS, T. (2009): *Temps i cura: la coresponsabilitat social de la cura a la vida quotidiana*, Generalitat de Catalunya, Departament d'Acció Social i Ciutadania.

BRULLET, C. (2010): «Cambios familiares y nuevas políticas sociales en España y Cataluña. El cuidado de la vida cotidiana a lo largo del ciclo de vida», en *Revista Educar*, n.º 45, Monogràfic sobre Educació i Família, UAB.

BRULLET, C. (2012): *Les polítiques de suport a les famílies amb fills i filles a Catalunya*, Unicef.

CAÏS, J. (2012): «Familia, trabajo remunerado y dinámicas de relación intergeneracional: tiempo y actividades compartidas», en Gómez-Granell C. y Marí-Klose P. (dir.), *Familia y relaciones intergeneracionales: un espacio de oportunidades para la educación de los hijos e hijas*, Barcelona, Institut d'Infància i Món Urbà.

CARNEIRO, P. M. y J. J. HECKMAN (2003): «Human Capital Policy», *NBER Working*.

CAVANAUGH, C. S. (2001): «The effectiveness of interactive distance education technologies in K-12 learning: A meta-analysis», en *International Journal of Educational Telecommunications*, n.º 7, pág. 73-88.

COLLINS, W. (2003): «More than Myth: The Developmental Significance of Romantic Relationships during Adolescence», en *Journal of Research on Adolescence*, n.º 13, pág. 1-24.

CORSARO, W. (1985): *Friendship and Peer Culture in the Early Years*, Norwood, N. J., Ablex Publishing.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (dir.) (2013): *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*, España, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

ESPING-ANDERSEN, G. (2009): *The Incomplete Revolution. Adapting to Women's New Roles*, Cambridge, Polity Press.

FEIXA, C., SAURA, J. R., COSTA, M. C. (eds.) (2002): *Movimientos juveniles: de la globalización a la antiglobalización*, Barcelona, Ariel.

FEIXA, C., GONZÁLEZ, I., MARTÍNEZ, R., y PORZIO, L. (2002): *Identitats culturals i estils de vida*. C. Gómez-Granell, pág. 325-474.

FEIXA, C., GARCÍA, I. y RECIO, C. (2004): «Estils de vida i cultura digital: la generació xarxa a Catalunya», a Gómez-Granell, C. *et al.*, informe del CIIMU 2004: *Infància, famílies i canvi social a Catalunya*, Barcelona, Institut d'Infància i Món Urbà.

FURMAN, W., SHAFFER, L. (2003): «The role of romantic relationships in adolescent development», en P. Florsheim (ed.), *Adolescent Romantic Relations and Sexual Behavior: Theory, Research, and Practical Implications*, Mahwah, N. J., Lawrence Erlbaum Associates.

GÓMEZ-GRANELL C. y MARÍ-KLOSE P. (dir.), (2012): *Familia y relaciones intergeneracionales: un espacio de oportunidades para la educación de los hijos e hijas*, Barcelona, Institut d'Infància i Món Urbà.

HAWKINS, J. D., R. F. CATALANO y J. Y. MILLER (1992). «Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention», en *Psychological Bulletin*, n.º 112, pág. 64-105.

- IGLESIAS DE USSEL, J., MARÍ-KLOSE, P., MARÍ-KLOSE, M. y GONZÁLEZ, P. (2009): *Matrimonios y parejas jóvenes*, España, 2009, Madrid, Fundación SM.
- HART, R. (1993): «La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica», en *Ensayos Innocenti*, n.º 4, UNICEF.
- JOYNER, K. y R. UDRY (2000): «You don't bring me anything but down: adolescent romance and depression», en *Journal of Health and Social Behaviour*, 41(4), pág. 369-391.
- JULIÀ, A., ESCAPA, S., y GÓMEZ-GRANELL, C. (2012): *Estudi sobre famílies i benestar a la província de Barcelona*, Barcelona, Diputació de Barcelona (documento interno).
- JULIÀ, A., ESCAPA, S., MARÍ-KLOSE, M., y MARÍ-KLOSE, P. (2012): «Factores de riesgo psicosociales en el consumo de tabaco de los adolescentes: estados de ánimo negativos, grupo de iguales y estilos parentales», en *Adicciones*, n.º 24, pág. 309-318.
- KULIK, C. y J. A. KULIK (1991): «Effectiveness of Computer-Based Instruction: An Updated Analysis», en *Computers in Human Behavior*, n.º 71, pág. 75-94.
- LIAO, Y. K. y G. W. BRIGHT (1991): «Effects of Computer Programming on Cognitive Outcomes: A Meta-Analysis», en *Journal of Research on Computing in Education*, n.º 24, pág. 367-380.
- LOU, Y., P. C. ABRAMI y S. D'APOLLONIA (2001): «Small Group and Individual Learning with Technology: A Meta-Analysis», en *Review of Educational Research*, n.º 71, pág. 449-521.
- MARÍ-KLOSE, P. (dir.) (2008): *Informe de la inclusió social a Espanya, 2008*. Barcelona, Fundació Caixa Catalunya.
- MARÍ-KLOSE, P., C. GÓMEZ-GRANELL, C. BRULLET y S. ESCAPA (2008): *Temps de les famílies: anàlisi sociològica dels usos dels temps dins de les llars catalanes a partir de les dades del Panel de Famílies e Infància*, Barcelona, Departament d'Acció Social i Ciutadania, Generalitat de Catalunya.
- MARÍ-KLOSE, P., M. MARÍ-KLOSE, L. MARANZANA y F. GRANADOS (2010): *Adolescents a Barcelona: estils de vida, àmbit educatiu i conductes relacionades amb la salut*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona.
- MARÍ-KLOSE, M., y P. MARÍ-KLOSE (2010): «Las nuevas modalidades familiares como contexto de transición a la vida adulta: el logro educativo en hogares monoparentales», *Revista de Estudios de Juventud*, n.º 90, pág. 162-179.
- MARÍ-KLOSE, P., M. MARÍ-KLOSE, E. VAQUERA y S. ARGESSEANU (2010): *Infància i futur: noves realitats, nous reptes*, Barcelona, «la Caixa».
- MARÍ-KLOSE M., y MARÍ-KLOSE P. (2012): «¿Separados tras el divorcio? La implicación del padre no residente y su impacto en el bienestar de los adolescentes», en Gómez-Granell C. y Marí-Klose P. (dir.), *Familia y relaciones intergeneracionales: un espacio de oportunidades para la educación de los hijos e hijas*, Barcelona, Institut d'Infància i Món Urbà.

- MEIL, G. A. (2004): La familia española en el contexto de la Unión Europea. *Arbor*, 178(702), pág. 421-449.
- MOMINÓ J. M., MENESES J. y FÀBREGUES S. (2012): «Infancia 2.0: desigualdades digitales, contexto familiar y rendimiento académico», en Gómez-Granell C. y Marí-Klose P. (dir.), *Familia y relaciones intergeneracionales: un espacio de oportunidades para la educación de los hijos e hijas*, Barcelona, Institut d'Infància i Món Urbà.
- OBSERVATORI DELS DRETS DE LA INFÀNCIA (2010): *El Consell Nacional dels infants i els adolescents de Catalunya* (documento de bases). Documents de l'Observatori dels Drets de la Infància, 2. Barcelona, Secretaria d'Infància i Adolescència.
- OCDE (2010): *Are the New Millennium Learners Making the Grade?: Technology Use and Educational Performance in PISA*. Centre for Educational Research and Innovation, OECD.
- OCDE (2011a): «¿Vale la pena invertir en clases extraescolares?, en *Pisa in focus*, 3.
- OCDE (2011b): *Education at a Glance, 2011: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- POWELL, L. M., TAURAS, J. A. y ROSS, H. (2005): «The importance of peer effects, cigarette prices and tobacco control policies for youth smoking behavior», en *Journal of Health Economics*, n.º 24, pág. 950-968.
- RUHM, C. (1998): «The Economic Consequences of Parental Leave Mandates: Lessons from Europe», en *Quarterly Journal of Economics*, n.º 113, pág. 285-317.
- RYAN, A. W. (1991): «Meta-Analysis of Achievement Effects of Microcomputer Applications in Elementary Schools», en *Educational Administration Quarterly*, n.º 27, pág. 161-184.
- SARASA, S. (2012): «Efectos de los centros de educación preescolar en el desarrollo de los adolescentes», en Gómez-Granell C. y Marí-Klose P. (dir.), *Familia y relaciones intergeneracionales: un espacio de oportunidades para la educación de los hijos e hijas*, Barcelona, Institut d'Infància i Món Urbà.
- SCHÜTZ, G., H. W. URSPRUNG y L. WOESSMANN (2005): *Education Policy and Equality of Opportunity*, Bonn, IZA Discussion Paper n.º 1.906.
- SÍNDIC DE GREUGES (2012): *Informe sobre la pobreza infantil a Catalunya*. Síndic de Greuges.
- SINTES, E. (2012): *A les tres a casa? L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- SUBIRATS, M. y BRULLET, C. (1988): *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, Ministerio de Cultura.

WALDFOGEL, J. (1998): «The Family Gap for Young Women in the United States and Britain: Can Maternity Leave Make a Difference?», en *Journal of Labor Economics*, n.º 16, pág. 505-545.