



Camino Educativos

Prioridades y
brechas educativas
en las familias
españolas.

Créditos

© Fundación FAD Juventud, 2025

Edita:

Fundación FAD Juventud

Avda. de Burgos, 1 y 3 – 28036 Madrid

Teléfono: 91 383 83 48

fad@fad.es

Coordinación del estudio:

Centro Reina Sofía de Fad Juventud

Anna Sanmartín Ortí

Alejandro Miguel Gómez

Stribor Kuric Kardelis

Autoría:

Andaira. Consultoría e investigación social:

Ester Zaragoza Marquina

Alba Moliner Cros

Fernando Sabín Galán

Maquetación:

Fotografías:

Pixabay

ISBN: ISBN: 978-84-19856-47-0

Sugerencia de cita:

Zaragoza Marquina, E., Moliner Cros, A. y

Sabín Galán, F. (2025). Caminos educativos.

Prioridades y brechas educativas en las

familias españolas. Madrid: Centro Reina Sofía

de Fad Juventud. [https://doi.org/10.5281/](https://doi.org/10.5281/zenodo.17201893)

[zenodo.17201893](https://doi.org/10.5281/zenodo.17201893)

Índice de contenidos

01	Presentación		8
02	Objetivos		9
03	Metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Bloque documental 10 • Bloque cualitativo 10 • Bloque cuantitativo 10 	
04	Principales resultados	<ul style="list-style-type: none"> 1. EL PAPEL DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS E HIJAS 15 <ul style="list-style-type: none"> • 1.1 DECISIONES EDUCATIVAS DE LAS FAMILIAS 13 <ul style="list-style-type: none"> • A. En torno a la educación formal 15 • B. En torno a las actividades de educación no formal 32 • 1.2 EDUCACIÓN EN CASA 45 2. ITINERARIOS FORMATIVOS Y LABORALES 63 <ul style="list-style-type: none"> • 2.1 EN EL PLANO FORMATIVO 63 <ul style="list-style-type: none"> • A. Horizontes formativos: expectativas y argumentos de las familias 63 • B. Preocupaciones formativas 69 • C. Preferencias familiares sobre las ramas de conocimiento y sus motivaciones 72 	

04

Principales resultados

• D. Reacciones familiares ante el incumplimiento de expectativas	75
2.2 EN EL PLANO LABORAL	78
• A. Expectativas hacia el empleo	78
• B. Preocupaciones sobre el futuro laboral	81
• C. Factores clave para el acceso al empleo	84
• D. Percepciones familiares sobre las habilidades blandas clave para el futuro educativo y laboral	86
• 2.3 REPRESENTACIONES SOCIALES Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA: EL PAPEL DE LOS ESTEREOTIPOS	90

05

Conclusiones

• Una educación más abierta, con hijos e hijas con mayor agencia y conciencia del desarrollo integral	104
• Capital educativo como factor estructurante: implicación, recursos y proyecciones educativas en función del nivel educativo familiar	105
• Condicionantes económicos y desigualdad educativa: implicación, acceso y aspiraciones familiares	107
• Entre la desigualdad y el cambio: diferencias de género en la crianza y las expectativas educativas	109
• De la crianza intensiva hacia la proyección académica	111
• Trayectorias condicionadas: género, expectativas familiares y desigualdad temprana	111

05	Conclusiones	Dinámicas familiares y proyecciones formativas desde la infancia a la adolescencia	112
		Escuela pública, concertada y privada como espacios de diferenciación social	114
		Entornos urbanos y rurales frente a la educación: brechas en conciliación, acompañamiento y horizontes de futuro	114
		Entre lo colectivo y lo individual: dinámicas de implicación según el número de hijos e hijas	115

06	Bibliografía	116
-----------	---------------------	-----

07	Índice de tablas y gráficos	119
-----------	------------------------------------	-----

08	Anexos	ANEXO 1: DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	121
		1.1 Características del padre y madre	121
		1.2 Características del hogar	123
		1.3 Características del hijo e hija	125
		ANEXO 2: ANÁLISIS CHAID	127
		ANEXO 3: RECODIFICACIONES	131
		Edad del primer descendiente	131
Grupo de edad del progenitor/a	131		
Nacionalidad del progenitor/a	132		
Actividad principal del progenitor/a	132		

08

Anexos

• Nivel de estudios alcanzado por el progenitor/a	132
• Nivel de ingresos	133
• Tipo de centro educativo	133
• Número de hijos e hijas	134
• Tipo de familia	134
• Escalas de valoración P10; P21; P24; P26; P27	134
• Grado de acuerdo en los estereotipos P39	134
ANEXO 4: CUESTIONARIO	135
• Bloque sociodemográfico - ¿Quién está respondiendo el cuestionario?	135
• Caracterización de las y los progenitores o de la unidad familiar - ¿Cómo es la unidad familiar?	137
• Caracterización material de la unidad familiar	138
• Caracterización de los hijos e hijas - situación educativa de los hijos e hijasv ¿Cómo son las y los hijos?	138
• Caracterización relacional de la unidad familiar	141
• Papel de las familias en la educación de los y las hijas.	141
• Implicación de las familias en la educación formal (tareas de clase)	141
• Implicación de las familias en el centro educativo	142
• La educación en casa	143
• Expectativas en torno a la educación	145
• Expectativas en torno al futuro laboral	149

01 Presentación

Presentación

La diversidad de trayectorias formativas que las familias establecen para sus hijos e hijas revela no solo sus expectativas académicas y profesionales, sino también las percepciones, prioridades y barreras que atraviesan según su contexto socioeconómico, cultural y territorial. Estas decisiones abarcan la elección de centro educativo, las actividades extraescolares que complementan el currículo formal y el grado de implicación en el día a día (ayuda con las tareas, refuerzos, tutorías). Asimismo, proyectan a medio y largo plazo horizontes de estudios superiores, formación profesional u otras vías de especialización, así como salidas al empleo, valorando tanto las competencias académicas como las habilidades socioemocionales y digitales que consideren cruciales para el éxito futuro. Comprender las configuraciones y realidades familiares —sus motivaciones, miedos, aspiraciones y criterios de éxito— resulta esencial para orientar las prácticas educativas que atiendan a la diversidad y promuevan oportunidades equitativas. El presente informe se articula en dos grandes

bloques interrelacionados. Primero, se explora el papel y la participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas, describiendo las decisiones en materia de educación formal y extraescolar, así como el nivel y las formas de apoyo en el aprendizaje cotidiano. A continuación, se detallan los itinerarios formativos y las proyecciones laborales que las familias construyen para sus hijos e hijas, incluyendo sus expectativas, preocupaciones, preferencias por ramas de conocimiento y valoración de competencias clave, tanto en el ámbito educativo como en el profesional. Finalmente, se examinan las representaciones sociales y los estereotipos que median estas decisiones, poniendo de relieve las brechas de género, clase social, nivel educativo y hábitat que condicionan el acceso y definen distintos patrones de aspiración y acompañamiento.

Beatriz Martín Padura. Directora General de Fad Juventud.

La diversidad de **trayectorias formativas que las familias establecen para sus hijos e hijas** revela no solo sus expectativas académicas y profesionales, sino también las percepciones, prioridades (...).

02 Objetivos

Objetivo general

Explorar en profundidad las percepciones, estereotipos y mitos más comunes en torno a los itinerarios educativos y profesionales que se transmiten y reproducen en las familias, analizando la realidad y las opiniones de las y los progenitores sobre las trayectorias educativas y de empleo de sus hijos e hijas, atendiendo al contexto socioeconómico y cultural.

Objetivos específicos



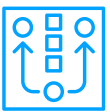
Investigar

aquellos factores diferenciales socioeconómicos y culturales de las familias (nivel de renta, nivel de estudios, ...) que condicionan sus expectativas respecto a la educación y desarrollo profesional de sus hijos e hijas.



Estudiar

el efecto de los estereotipos de género y otras brechas limitantes en la toma de decisiones de las familias respecto a la educación de sus hijos e hijas.



Profundizar

en los estereotipos y mitos que reproducen las familias en torno a la educación y la trayectoria profesional de sus hijos e hijas.



Indagar

en la concepción y opinión de las y los progenitores sobre los conceptos de desarrollo profesional, éxito en la vida (y en la trayectoria educativa-laboral), y de futuro de las generaciones más jóvenes.



Analizar

las creencias y el valor que otorgan las familias a las diferentes tipologías de estudios, competencias transversales, macrocompetencias, modalidades de formación y continuidad de los estudios.

03

Metodología

Metodología

Para alcanzar el objetivo general y los específicos se han implementado tres bloques metodológicos. A continuación, se expone de manera consecutiva cada uno, ya que el primero fue la base de los siguientes en la adaptación y reajuste de las técnicas de investigación.

BLOQUE DOCUMENTAL

Como parte preliminar de esta investigación, se ha llevado a cabo una revisión documental sobre sociología de la educación, itinerarios educativos y formativos, y la influencia de los factores socioestructurales. Este estudio de gabinete ha sido fundamental para el diseño de las técnicas cualitativas y cuantitativas que se aplicaron posteriormente. Además, ha permitido estructurar el plan de análisis para la explotación del cuestionario, proporcionando un marco teórico para reforzar y argumentar las tendencias encontradas en la investigación. Las fuentes consultadas se detallan en el apartado de bibliografía.

BLOQUE CUALITATIVO

Se han realizado tres entrevistas a personas expertas. Esta información de tipo más discursiva y experta posibilita el ajuste de las técnicas cuantitativas. La naturaleza de esta técnica permite recoger el discurso experto sobre la temática de la investigación teniendo como objetivo asentar las bases del marco teórico y reforzar el análisis documental realizado por el equipo de investigación. El preanálisis de estas entrevistas ha apoyado y completado el diseño de la encuesta, incluyendo cuestiones más específicas del tema a investigar.

BLOQUE CUANTITATIVO

Se ha realizado una encuesta a progenitores (padres y madres) con hijos e hijas de edades entre los 3 y los 17 años, con una muestra para todo el territorio nacional, cuyo objetivo es la representatividad estadística para la inferencia de los resultados obtenidos de la muestra al total del universo de referencia.

ENTREVISTA 1

Nombre

Elena Bernabéu

Fecha de realización

24 de marzo de 2025

Cargo e Institución / Organización

Fundadora de Coaching Pequeños Héroes, Coaching para el Desarrollo del Capital Humano en las Organizaciones y Coaching Infantojuvenil y familiar.

ENTREVISTA 2

Nombre	César Rendueles
Fecha de realización	4 de abril de 2025
Cargo e Institución / Organización	Científico titular en el Instituto de Filosofía del CSIC, Doctor en filosofía por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor de sociología en la Universidad Carlos III de Madrid y la Universidad Complutense de Madrid.

ENTREVISTA 3

Nombre	Mariano Fernández
Fecha de realización	22 de abril de 2025
Cargo e Institución / Organización	Catedrático emérito, coordinó el Doctorado en Educación y dirige el Máster Avanzado en innovación y Transformación Educativa. Fue catedrático en la USAL (1993-2009) y Director General del Instituto Nacional de Administración Pública (2020-2021).

FICHA TÉCNICA DE LA ENCUESTA

Técnica de recogida de datos	Encuesta a través de panel online con autoselección CAWI (Computer Aided Web Interviewing).
Universo	Progenitores (padres y madres) con hijos e hijas de edades entre los 3 y los 17 años.
Muestra	1.000 encuestas
Selección de la muestra	Afijación proporcional en base a cuotas por género (mujeres y hombres), años del hijo/a edad y tamaño del hábitat.
Error muestral	Bajo supuesto de máxima heterogeneidad ($p=q=0,5$) y nivel de confianza del 95%, el error es 2,83.
Empresa de panel	Nexos.
Duración	Duración media de cumplimentación del cuestionario: 15 -20 minutos.
Trabajo de campo	Entre 12 de mayo y 2 de junio de 2025.

03

Metodología

Explotación estadística

ANÁLISIS UNIVARIADO

Se han calculado frecuencias absolutas y relativas (%) para todas las variables.

ANÁLISIS BIVARIADO

El plan de análisis bivariado se ha diseñado a partir de las siguientes hipótesis de investigación que estructuran los cruces por características del padre o madre -género, edad y nivel de estudios-; por características del hogar -nivel de ingresos, tamaño de hábitat, número de hijos e hijas, tipo de familia, tipo de centro educativo y modelo relacional de crianza-; y por características del hijo o hija de referencia - por género y edad del hijo o hija-.

Hipótesis 1: Las características del padre y madre -género, edad y nivel de estudios- influyen en los itinerarios educativos y laborales que proyectan para sus hijas e hijos.

Esta hipótesis se fundamenta en la teoría del capital cultural de Pierre Bourdieu (1970), que sostiene que el nivel educativo de las familias tiene una fuerte correlación con las expectativas y estrategias educativas que despliegan para sus hijos e hijas. El capital cultural se transmite de forma intergeneracional y se expresa tanto en el acompañamiento educativo como en las decisiones estratégicas sobre itinerarios y niveles formativos. Además, el género y la edad del progenitor/a configuran estilos de crianza, valores educativos y formas de relación con la escuela que también influyen en las expectativas (Termes, 2022) (Colectivo IOÉ, 2010).



Hipótesis 2: Las características del hogar -nivel de ingresos, tamaño del hábitat, número de hijos e hijas, tipo de familia, tipo de centro educativo y modelo relacional de crianza- configuran contextos diferenciados que condicionan las trayectorias formativas y profesionales.

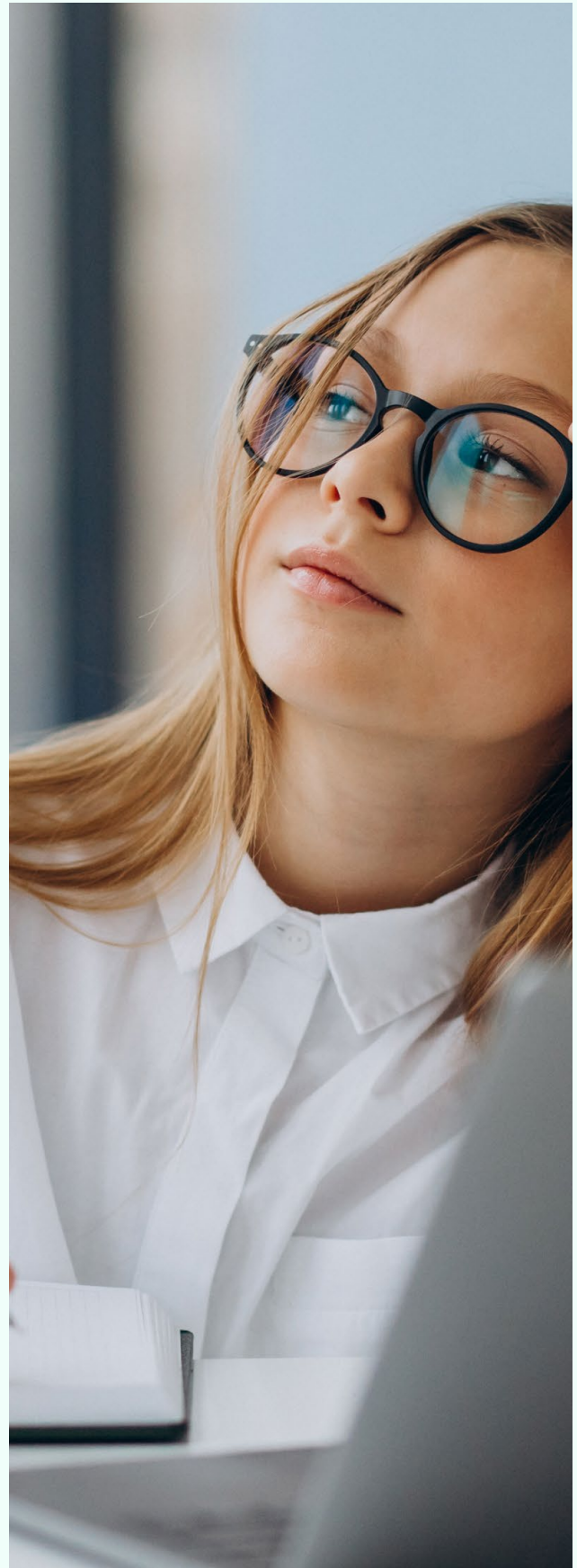
Esta hipótesis parte de una visión estructuralista de la educación, donde las desigualdades materiales y simbólicas del hogar configuran oportunidades desiguales de acceso, permanencia y éxito en el sistema educativo (Bonal & Verger, 2021). El nivel de ingresos condiciona el acceso a recursos complementarios como actividades extraescolares y de educación no formal, refuerzos y centros educativos e influye en las probabilidades del fracaso escolar (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010). Asimismo, el hábitat urbano o rural implica diferencias en la oferta formativa disponible, en la diversidad de referentes y en el capital relacional y el tipo de centro educativo (público, concertado

o privado); también opera como un espacio de socialización diferencial, que transmite expectativas y valores desiguales respecto al futuro académico y profesional (Colectivo IOÉ, 2010). Así mismo, la estructura del hogar, como la monoparentalidad o las familias reconstituidas, ha sido identificada como un factor que contribuye a la desigualdad educativa y a una mayor vulnerabilidad (Marí-Klose & Marí-Klose, 2010). Por último, el modelo de crianza (autorizativo, directivo, permisivo o autónomo) condicionan tanto el estilo de acompañamiento educativo como las aspiraciones proyectadas.

Hipótesis 3: Las características del propio hijo o hija- edad y género- influyen en las expectativas familiares y en la proyección de roles, trayectorias y aspiraciones.

El género y la edad de los hijos e hijas son variables clave en la construcción social de las expectativas familiares. Desde una perspectiva de género, la literatura ha mostrado que persisten estereotipos sobre las capacidades y trayectorias “adecuadas” para niños y niñas, especialmente en la elección entre ramas científico-tecnológicas y humanísticas, o entre FP y universidad (Sáinz & Meneses, 2018) (Termes, 2022).

Para el análisis bivariado se ha aplicado la prueba de Chi-cuadrado, que permite identificar diferencias estadísticamente significativas entre categorías de las variables analizadas. En este informe, únicamente se comentan aquellos cruces donde se han identificado estas diferencias, entendiendo por significativas aquellas que presentan un nivel de confianza igual o superior al 95 % ($p < 0,05$). Estas diferencias permiten interpretar que la variación observada entre grupos no se debe al azar, sino que existe una relación sistemática entre las variables cruzadas.



03

Metodología

Análisis multivariable: análisis CHAID

El análisis CHAID (Chi-squared Automatic Interaction Detection) se emplea para profundizar en las relaciones complejas entre múltiples variables y proporcionar una visión más matizada de los datos. Si bien el análisis bivariado es fundamental para identificar diferencias estadísticas entre dos variables, el análisis CHAID enriquece y refuerza las tendencias detectadas en este análisis inicial al permitir la exploración de interacciones entre varias variables de manera simultánea. En este caso, se incorporan todas las variables clave del estudio para identificar los factores que mejor explican las variaciones en las expectativas educativas y profesionales de las familias.

El análisis CHAID permite segmentar los datos en grupos con características similares, basándose en la interrelación de las variables, y proporciona una visualización más clara de cómo las diferentes combinaciones de factores influyen en las decisiones familiares. A través de este enfoque, es posible identificar no solo qué variables tienen un mayor peso en las expectativas y decisiones familiares, sino también cómo esas variables interactúan

entre sí para generar patrones diferenciados de comportamiento. Por ejemplo, en lugar de solo analizar cómo el nivel educativo de los padres afecta las expectativas educativas, el análisis CHAID puede revelar cómo el impacto de este factor varía según el tipo de centro educativo o la edad del hijo o hija.

Por tanto, el informe combina dos niveles de análisis:

- Un análisis descriptivo de frecuencias para cada una de las preguntas del cuestionario.
- Un análisis comparativo que destaca los cruces significativos entre las variables explicativas y las respuestas, lo que permite interpretar los patrones diferenciales según el perfil familiar, económico y educativo de los hogares.
- Un análisis CHAID, que se utiliza para explorar de forma más profunda las interacciones entre múltiples variables clave.

En el anexo metodológico se detalla las características del progenitor/a, del hogar y de los hijos e hijas de referencia, así como las recodificaciones de las preguntas y su fundamentación metodológica.



04 Principales Resultados

El papel de las familias en la educación de sus hijas e hijos.

1.1 DECISIONES EDUCATIVAS DE LAS FAMILIAS

En este capítulo se aborda el tipo de educación formal y las actividades extraescolares elegidas por los padres y madres para sus hijos e hijas.

La educación formal se entiende como aquella institucionalizada y organizada en los centros educativos, mientras que la educación complementaria se encuentra en las actividades extraescolares.

La primera corresponde al "currículum visible" y constituye el componente principal del proceso educativo, mientras que las actividades extraescolares se consideran el "currículum complementario". Este último aporta un **carácter diferenciador a la educación formal**, distinguiéndose de la educación obligatoria, ya que va más allá de los contenidos académicos curriculares e incluye la **transmisión de valores, actitudes y habilidades no explícitas en el currículo.**

A su vez, en este mismo capítulo, se explora **el grado de participación de los padres y madres en la educación formal** de sus hijos e hijas, tanto a través del apoyo en las tareas escolares como en los espacios de participación de los centros educativos (tutorías, actividades familiares...).

Partimos de que las elecciones educativas y las motivaciones que las sustentan no son decisiones neutrales, sino que reflejan las expectativas que tienen sobre el futuro de sus hijos e hijas, ya sea en términos de un buen rendimiento académico, del

acceso a mejores oportunidades laborales o del desarrollo de habilidades específicas que consideran cruciales en su desarrollo profesional.

A. EN TORNO A LA EDUCACIÓN FORMAL

A continuación, se exponen los resultados del tipo de centro que han elegido las familias para sus hijos e hijas, las motivaciones y el apoyo en las tareas.



En términos generales, **el centro educativo público es la opción de la mayoría de las familias, con un 68,3%** (n:680), este porcentaje es considerablemente mayor al de los centros concertados y privados (31,7%; n: 315).

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DE MADRES Y PADRES

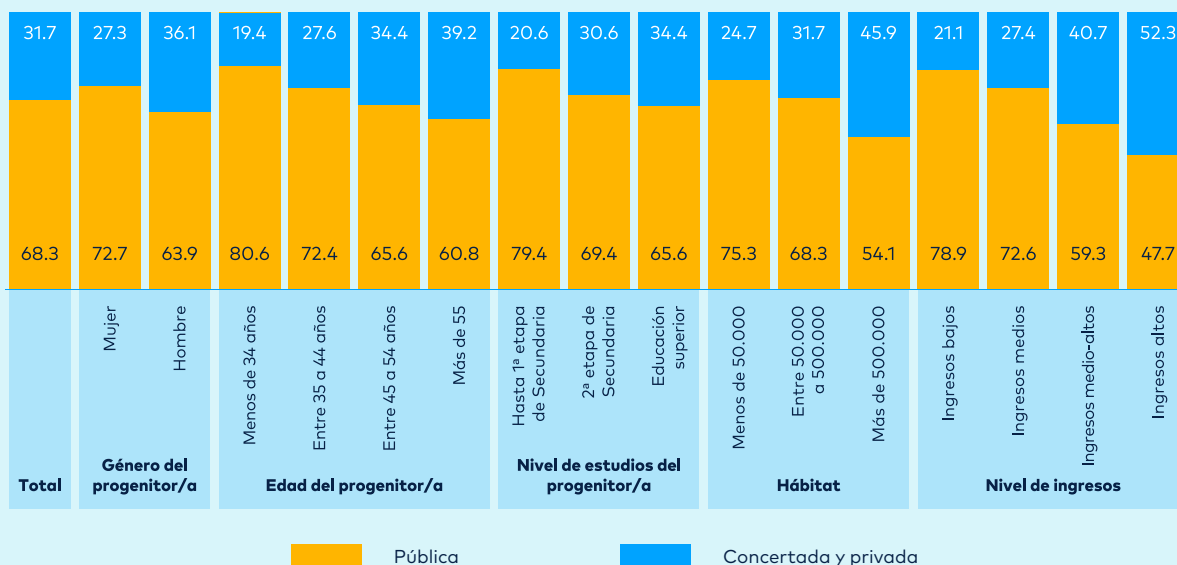
Por género: se observa que las mujeres tienden a elegir los centros públicos en mayor medida que los hombres. Un 72,7% de las mujeres optan por la educación pública, frente al 63,9% de los hombres, lo que refleja una ligera diferencia de casi 9 puntos porcentuales a favor de las mujeres. Además, las mujeres muestran una tendencia a elegir en menor medida los centros concertados y privados (27,3%) en comparación con los hombres (36,1%). Los hombres, por su parte, tienen una mayor inclinación hacia los centros concertados y privados.

Por edad: las y los progenitores de entre 35 a 44 años siguen optando principalmente por la educación pública (72,4%), pero los centros concertados y privados comienzan a tener un papel más relevante

(24,8%). Sin embargo, cuando avanza la edad de los y las progenitoras los centros concertados y privados comienza a tener un papel más relevante, por ejemplo, en el grupo de progenitores de entre 45 a 54 años, quienes eligen centros públicos en un 65,6% de los casos y los centros concertados y privados en un 34,4%. El grupo de mayores de 55 años también prefiere los centros públicos, con un 60,8%, pero la elección de los centros concertados y privados (39,2%) es aún más significativa. Este patrón sugiere que a mayor edad hay una tendencia mayor a elegir centros concertados y privados.

Por nivel educativo: los padres y madres con un nivel educativo más bajo eligen los centros públicos en un porcentaje muy alto (79,4%), con una menor inclinación hacia los centros concertados y privados (20,6%). Esta preferencia podría estar relacionada con una mayor accesibilidad a los centros públicos para este grupo. En contraste, las y los progenitores con un nivel educativo más alto, especialmente aquellos con educación superior (65,6%), muestran una ligera disminución en la preferencia por los centros públicos y una mayor inclinación hacia los centros concertados y privados (34,4%).

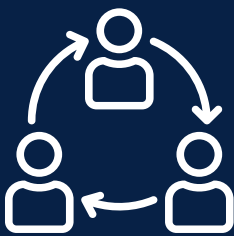
GRÁFICO 1 TIPO DE CENTRO EDUCATIVO



DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

Por hábitat: las familias que residen en entornos rurales (menos de 50.000 habitantes) han elegido en un alto porcentaje los centros públicos (75,3%), mientras que en ciudades medianas (50.000-500.000 habitantes) esta preferencia disminuye ligeramente (68,3%), y los centros concertados y privados aumentan (31,7%). En las grandes ciudades, la preferencia por los centros públicos sigue siendo alta (54,1%), pero los centros concertados y privados ganan peso (45,9%), lo que refleja una mayor variedad de ofertas educativas en las grandes ciudades.

Por nivel de ingresos: las familias con ingresos bajos eligen principalmente centros públicos (78,9%), mientras que las de ingresos medios (72,6%) y medio-altos (59,3%) comienzan a optar más por centros concertados y privados (27,4% y 40,7, respectivamente). Las familias con ingresos altos (47,7%) tienen una mayor inclinación hacia los centros concertados y privados (53,3%).



La escuela pública es la opción predominante, pero destacan algunas diferencias: madres, progenitores más jóvenes y los hogares con menor formación o renta tienden a elegir en su mayoría los centros públicos, mientras que padres y progenitores de mayor edad, con estudios superiores o mayores recursos exploran ligeramente con más frecuencia la oferta concertada y privada. El contraste urbano-rural refuerza esta dinámica: en entornos rurales la pública conserva su hegemonía, en las grandes ciudades la variedad de centros impulsa elecciones más diversificadas.

MOTIVOS DE ELECCIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO

El principal criterio de elección del centro educativo es la cercanía al hogar, señalada por el 61,5% de las familias. Este resultado sugiere que la proximidad sigue siendo el factor decisivo, lo que puede estar relacionado tanto con la comodidad logística como con los criterios de admisión y zonificación escolar.

En segundo lugar, aunque a bastante distancia, aparece el ambiente escolar (26%), seguido de la metodología de aprendizaje (19,7%) y la defensa de la educación pública (18,4%). Estos motivos reflejan una preocupación por el enfoque pedagógico y los valores del centro más allá de la ubicación geográfica. Otros criterios relevantes, aunque minoritarios, son el bilingüismo (16,3%), el profesorado (13,5%), la jornada escolar y las instalaciones (ambas con 13,3%). El prestigio social del centro (12,2%) y los valores o

principios ideológicos (11%) también aparecen como factores considerados, aunque con menor peso.

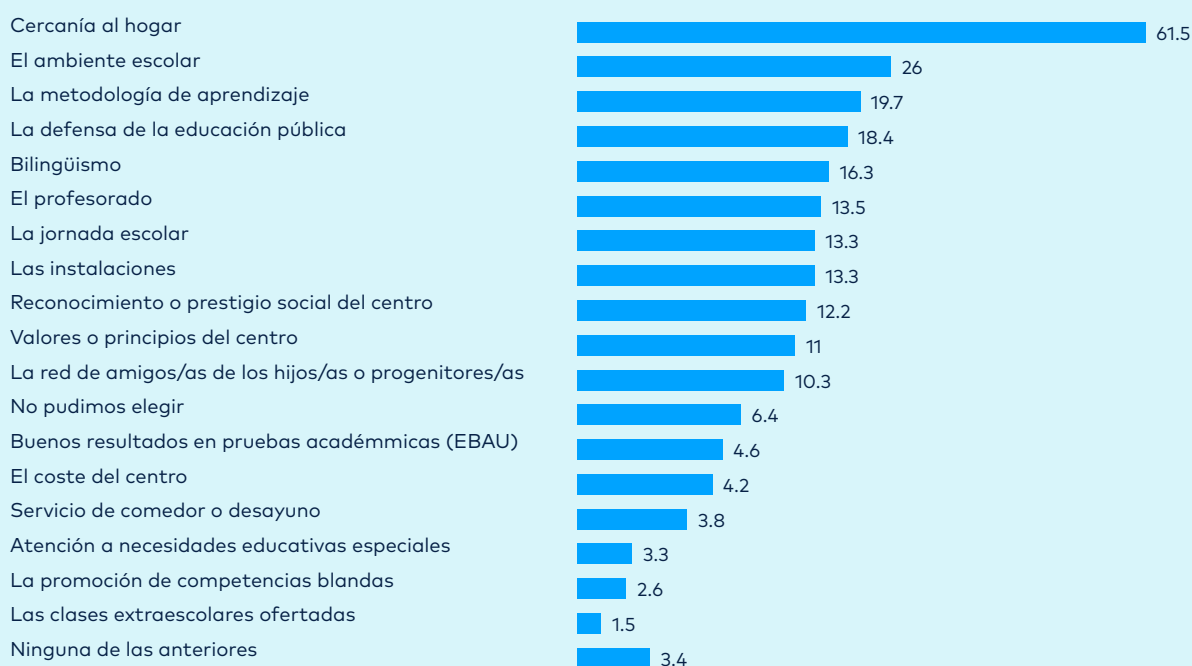
Los motivos que presentan una presencia marginal son la atención a necesidades educativas especiales, el coste del centro, los resultados académicos (EBAU), el comedor o la promoción de competencias blandas, todos por debajo del 5%.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DE MADRES Y PADRES

Por género: se observa que los padres otorgan mayor importancia al prestigio social del centro (14,4%) que las madres (10%).

Por nivel educativo: a medida que aumenta el nivel educativo, crece el peso otorgado a criterios pedagógicos, por ejemplo, la metodología de

GRÁFICO 2 MOTIVOS DE ELECCIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO PARA SUS HIJAS E HIJOS. (%)



aprendizaje pasa del 14,6% entre quienes tienen estudios básicos, al 22,7% entre quienes tienen estudios superiores. Y el bilingüismo pasa del 8,8% entre las familias de estudios básico al 16,7% en la 2ª etapa de secundaria y 17,8% entre las familias con estudios superiores.

Por otro lado, la defensa de la educación pública también aumenta con el nivel educativo, alcanzando un 21,2% entre quienes tienen educación superior, frente a un 11,7% en quienes tienen solo primera etapa de secundaria y el 14,4% de quienes tienen la 2ª etapa de secundaria. En contraste, la imposibilidad de elegir el centro educativo es más frecuente entre familias con menor nivel educativo (13,9%) frente a solo el 4,6% en quienes tienen estudios superiores.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

Por hábitat: el prestigio social del centro y el bilingüismo son más valorados en grandes ciudades (16,2% y 22,7%, respectivamente), lo que podría estar asociado a una mayor oferta y competencia entre centros escolares.



Por nivel de ingresos: las familias con ingresos bajos, medios y medio- altos priorizan la cercanía al hogar (en torno al 64% frente al 45% de las familias de ingresos altos). El ambiente escolar es más valorado por los extremos; por un lado, entre las familias de ingresos bajos (30,8%) y, por otro lado, en las familias de ingresos altos (31,8%). El bilingüismo es más mencionado entre las familias de ingresos medio-alto y altos (en torno al 21% frente al 13% de las familias de ingresos más bajos), el reconocimiento y prestigio del centro cobra importancia entre las familias de ingresos altos (20,5%). Por último, la red de amigos/as de los hijos e hijas o progenitores tiene más importancia entre las familias de ingresos medios y altos frente a las de ingresos bajos (11% frente al 4,9%). En cambio, las familias de ingresos bajos y medios declaran en mayor medida que no han podido elegir de centro educativo (8,9% frente al 2%). Por lo tanto, se observa una clara correlación entre mayores ingresos y una mirada más estratégica o diferenciadora hacia el centro educativo.

Por número de hijos e hijas: en las familias de un hijo o hija única hay un mayor peso en valorar las instalaciones (17,1%).

Por tipo de centro educativo: las familias que han optado por centros públicos: la cercanía al hogar es, con diferencia, el principal motivo de elección (66%).

También destacan valores ideológicos y de compromiso con lo público, como la defensa de la educación pública, que es mencionada por un 26,2%. Además, las familias de centros públicos valoran en menor medida aspectos como el prestigio social, el bilingüismo o los resultados académicos, priorizando el vínculo con el entorno (12,9% menciona la red de amistades).

Entre las familias que optan por centros concertados y privados, la cercanía del hogar sigue siendo una motivación principal con el 52,1%. También se observa un equilibrio entre factores pragmáticos y simbólicos, valorándose especialmente la metodología de aprendizaje (27,6%), el bilingüismo (21,6%) y el ambiente escolar (33,3%), lo que sugiere una búsqueda de calidad



educativa y entorno percibido como positivo. También es destacable la importancia otorgada a los valores del centro (25,7%), lo que puede deberse por ejemplo a la presencia de idearios religiosos o pedagógicos específicos. El reconocimiento social del centro (20,6%) y las instalaciones (17,5%) refuerzan esta imagen de búsqueda de prestigio. También valoran en mayor medida la jornada escolar (17%) y de manera más minoritaria también tienden a valorar más los buenos resultados en las pruebas académicas (EBAU) (7%).

Por modelo relacional de familia: los modelos autorizativo y directivo dan más importancia a los valores y principios del centro (12,6% y 10,5% respectivamente).

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HIJO O HIJA

Por edad del hijo o hija: el ambiente escolar es más valorado cuando el hijo o hija tiene entre 6 y 11 años (31%) y en menores de 5 años (28,5%), disminuyendo progresivamente hasta el 19% en familias con hijas e hijos de 16 años o más. Esta tendencia refleja una mayor preocupación por el entorno emocional y social del centro durante la infancia. La metodología de aprendizaje sigue una trayectoria similar: es una prioridad destacada en las familias con hijos e hijas menores de 5 años (28,5%) y va perdiendo peso conforme aumenta la edad (22,7% entre 6 y 11 años, 15,4% entre 12 y 15, y 15% a partir de los 16). Esto sugiere

que en las primeras etapas educativas se valora más el enfoque pedagógico, posiblemente por su impacto en el desarrollo temprano.

La jornada escolar también es más relevante entre las familias con hijas e hijos pequeños/as: el 17,5% de quienes tienen hijos e hijas menores de 5 años mencionan este factor, frente al 6,5% entre quienes tienen hijos e hijas mayores de 16 años. Esto puede estar relacionado con la mayor diversidad de oferta de jornada que ofrecen los centros de educación primaria. En contraste, la red de amistades gana importancia con la edad: del 5,1% en menores de 5 años al 15% en mayores de 16, reflejando el peso creciente de los vínculos sociales entre iguales en la adolescencia. También se observa una tendencia ascendente en la importancia de los resultados académicos (EBAU): solo un 1,5% de las familias con hijos e hijas menores de 5 años lo consideran relevante, mientras que en adolescentes de 16 años o más asciende al 9,8%. Esto indica que el rendimiento académico y la preparación para estudios superiores ganan peso a medida que se aproxima el fin de la escolarización obligatoria.

Finalmente, el servicio de comedor o desayuno es significativamente más valorado en etapas tempranas: un 5,8% en menores de 5 años y un 6% en niños y niñas entre 6 y 11 años, descendiendo casi a cero en adolescentes. Esta cuestión está también vinculada con que los centros de educación primaria ofrecen este servicio y los centros de secundaria no.

La elección del centro educativo responde a un equilibrio entre condicionantes estructurales (como la proximidad al domicilio o el nivel de ingresos) y preferencias culturales ligadas a las aspiraciones familiares y los estilos de socialización. La cercanía al hogar destaca como criterio transversal, especialmente entre las familias de menor nivel socioeconómico, lo que apunta tanto a su peso en los procesos de admisión como a la importancia de la logística cotidiana en la conciliación.

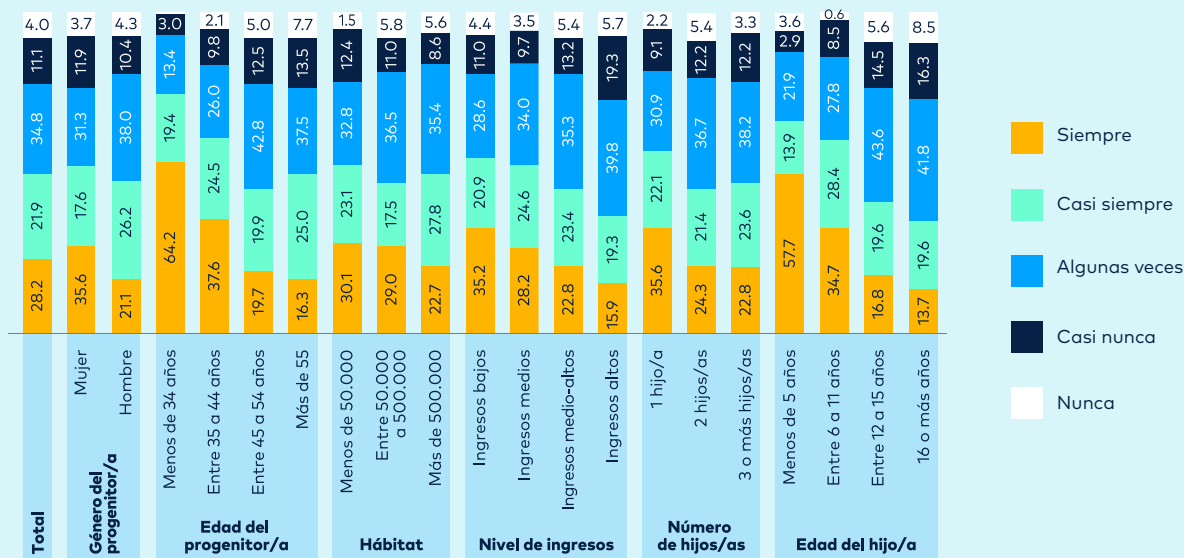
Sin embargo, más allá de este factor, emergen patrones diferenciados. Las familias con mayor capital cultural y económico tienden a adoptar una lógica más estratégica en la elección escolar, priorizando aspectos simbólicos y pedagógicos como el bilingüismo, el prestigio del centro o la metodología, en busca de una educación diferenciadora que favorezca la reproducción de estatus. En contraposición, las familias con menos recursos declaran en mayor medida no haber podido elegir, evidenciando barreras de acceso y una menor capacidad de agencia en este proceso.

Asimismo, se detectan diferencias asociadas a los modelos parentales: los estilos más autoritativos y directivos buscan coherencia ideológica entre hogar y escuela. Por su parte, el tipo de centro refleja también una estratificación de valores: los públicos concentran perfiles más vinculados al compromiso con lo público; los concertados combinan tradición y pragmatismo; y los privados son elegidos con una lógica marcadamente selectiva y simbólica.

Finalmente, el análisis por edades revela una transformación progresiva de las prioridades familiares: desde la preocupación por el cuidado, el entorno emocional y la conciliación en la infancia, hacia un mayor interés por los resultados académicos y las redes sociales en la adolescencia. Esta evolución refleja el tránsito de las familias desde una lógica de protección a una lógica de promoción social, adaptando sus expectativas a las etapas del ciclo vital educativo.



GRÁFICO 3 FRECUENCIA DEL APOYO FAMILIAR EN LA REALIZACIÓN DE TAREAS ESCOLARES



P23. ¿Ayudas/apoyas a tu hijo/a a realizar las tareas de clase? (N:1000)

APOYO FAMILIAR EN LAS TAREAS ESCOLARES

Los resultados indican que el apoyo parental en las tareas escolares está bastante extendido, aunque con distintos grados de intensidad. Un 28,2% de las familias declara ayudar siempre a sus hijas e hijos, y otro 21,9% lo hace casi siempre, lo que suma **una mayoría del 50,1% que participa de manera constante o muy frecuente**. El 34,8% de las familias apoyan "algunas veces" y solo una minoría afirma que casi nunca (11,1%) o nunca (4%) brinda este tipo de apoyo, lo que confirma **una alta implicación general en el acompañamiento educativo por parte de las familias**.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DE MADRES Y PADRES

Por género: muestra una marcada desigualdad en la implicación en las tareas escolares. Las madres presentan una frecuencia significativamente mayor de apoyo constante: el 35,6% de ellas declara ayudar siempre a sus hijos e hijas con las tareas, frente a solo

el 21,1% de los padres, lo que supone una diferencia de más de 14 puntos porcentuales. En contraste, los padres se concentran más en las categorías de ayuda ocasional o menos sistemática: un 26,2% lo hace casi siempre y un 38% solo algunas veces, frente al 17,6% y 31,3% respectivamente entre las madres. Estos datos refuerzan la persistencia de roles de género tradicionales, donde las tareas educativas, especialmente el seguimiento diario, siguen siendo asumidas principalmente por las madres.

Por edad: el grupo de menos de 34 años destaca por una altísima implicación educativa: un 64,2% afirma ayudar siempre en las tareas, lo que contrasta fuertemente con el resto de los grupos. Esto se debe principalmente a que este grupo de edad tiene hijas e hijos pequeños/as que requieren un apoyo casi pleno en todas las actividades de la vida diaria, incluidas las relacionadas con su educación. En el grupo de 35 a 44 años, el patrón es más equilibrado, con un 37,6% que ayuda siempre y un 24,5% casi siempre. A partir de los 45 años, esta frecuencia desciende notablemente: solo



el 19,7% del grupo de 45 a 54 años ayuda siempre, y en los mayores de 55 años apenas lo hace un 16,3%. Al mismo tiempo, crece el porcentaje de quienes ayudan solo algunas veces (42,8% y 37,5% respectivamente), y también aumentan ligeramente los que declaran que nunca ayudan (5% y 7,7%). Esta transición se explica por la mayor autonomía de los hijos e hijas adolescentes.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

Por hábitat: en localidades de menos de 50.000 habitantes, el 30,1% de las familias declara ayudar siempre con las tareas escolares, una proporción que se mantiene similar en municipios medianos (29%). En cambio, en las grandes ciudades esta proporción baja considerablemente hasta el 22,7%, al tiempo que sube el porcentaje de quienes ayudan casi siempre (27,8%) o algunas veces (35,4%). Esto podría estar relacionado con factores como los mayores ritmos de vida urbanos, mayores distancias hogar-centro educativo-trabajo o menores posibilidades de conciliación, lo que limita el acompañamiento directo.

Por nivel de ingresos: el 35,2% de las familias con ingresos bajos ayuda siempre, frente a solo el 15,9% entre las de ingresos altos. A medida que aumentan los ingresos, disminuye la implicación directa y

se incrementa la ayuda ocasional: el 39,8% de las familias con ingresos altos ayuda solo algunas veces, frente al 28,6% de las de ingresos bajos. Esto puede reflejar una combinación de factores: la necesidad de implicación directa en contextos con menos recursos (donde no se puede delegar); sumado a que en los hogares con mayores ingresos podría haber una mayor disponibilidad de apoyo externo profesionalizado.

Por número de hijos e hijas: las familias con hijo o hija único/a presentan el mayor nivel de acompañamiento: el 35,6% ayuda siempre, mientras que esta proporción baja al 24,3% con dos hijas e hijos y al 22,8% con tres o más. A mayor número de hijos e hijas, aumenta ligeramente la proporción de ayuda ocasional ("algunas veces" sube del 30,9% al 38,2%) y se estabilizan los porcentajes de ayuda escasa. Esta tendencia podría estar explicada por limitaciones de tiempo y atención, así como por la experiencia acumulada y el hecho de que hijos e hijas de mayor edad ayuden en estas tareas: es posible que en familias con más hijas e hijos se asuma un acompañamiento más autónomo y distribuido.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HIJO O HIJA

Por edad del hijo o hija: el apoyo constante disminuye a medida que crecen, lo que refleja un cambio en las dinámicas familiares y en el grado de autonomía esperado en cada etapa. En la infancia temprana (menores de 5 años), el 57,7% de las familias afirma ayudar siempre, y solo un 2,9% ayuda "casi nunca". En la etapa de primaria (6 a 11 años), el apoyo sigue siendo elevado, pero más equilibrado: un 34,7% ayuda siempre y un 28,4% casi siempre. Aumenta también el grupo que ayuda "algunas veces" (27,8%), lo que puede indicar una transición hacia una mayor autonomía progresiva. En la adolescencia temprana (12 a 15 años) y especialmente en la adolescencia tardía (16 o más años), se produce un giro notable: solo un 16,8% y 13,7%, respectivamente, dicen ayudar siempre. En cambio, más del 40% de las familias ayuda solo "algunas veces" y aumentan los porcentajes de quienes declaran ayudar "casi nunca" o "nunca" (hasta un 16,3% y 8,5%).

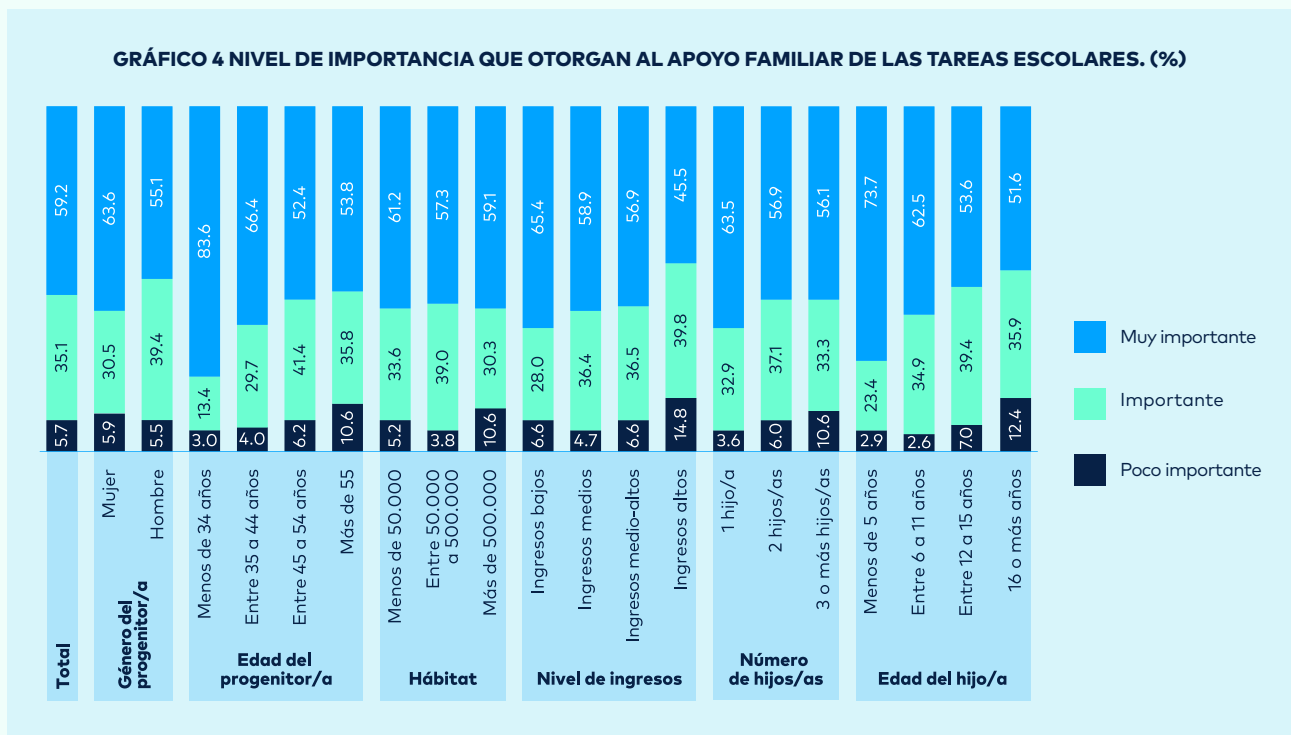
El acompañamiento parental en las tareas escolares es una práctica muy extendida, aunque matizada por distintos perfiles: las madres participan con mayor constancia que los padres, al igual que las y los progenitores más jóvenes frente a los y las de más edad. Asimismo, el apoyo resulta más frecuente en entornos rurales y en hogares con menos recursos, mientras que en grandes ciudades y en familias con altos ingresos tiende a modularse con ayudas más ocasionales, a menudo complementadas, por ejemplo, con recursos externos. El número de hijos e hijas también influye, pues el acompañamiento se concentra más cuando hay un único hijo o hija y se diluye a medida que hay más hijos o hijas, y, por último, la implicación disminuye a lo largo del ciclo vital del niño o niña, pasando de un seguimiento muy intensivo en la primera infancia a un acompañamiento progresivamente más distante durante la adolescencia.

VALOR EDUCATIVO DEL APOYO EN LAS TAREAS ESCOLARES

La mayoría de las familias otorgan un alto valor al apoyo familiar en la realización de las tareas escolares. En concreto, el 59,2% considera que este acompañamiento es "muy importante", mientras que un 35,1% lo valora como "importante". Solo un 5,7% lo considera "poco importante", lo que sugiere una valoración generalizada del rol parental en el seguimiento educativo, más allá de las condiciones materiales o el contexto escolar.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DE MADRES Y PADRES

Por género: las mujeres declaran en mayor proporción que este apoyo es "muy importante" (63,6%), mientras que entre los hombres este porcentaje



P24. ¿Cuánta importancia crees que tiene tu apoyo en las tareas de clase para el futuro de tus hijos/as? Siendo 0 "nada importante" y 10 "completamente importante". Recodificado en: 0-4 "Poco importante"; 5-7 "importante" y 8-10 "Muy importante" (N:1000)

desciende hasta el 55,1%. En cambio, los hombres tienden más a posicionarse en la categoría intermedia, considerando el apoyo como simplemente "importante" (39,4% frente al 30,5% de las mujeres).

Por edad: las personas menores de 34 años son las que más valor otorgan al acompañamiento en las tareas escolares, con un 83,6% que lo califica como "muy importante", muy por encima del resto de grupos. Esta proporción desciende progresivamente con la edad: 66,4% en el grupo de 35 a 44 años, 52,4% entre los 45 y 54 años, y 53,8% en mayores de 55 años. Esta diferencia se explica por la correlación entre la edad de madres y padres y sus hijas e hijos: las familias más jóvenes tienen hijos o hijas de menor edad. Esta menor edad produce una menor autonomía de niños y niñas y consecuentemente una mayor importancia de la participación de sus progenitores para su futuro educativo.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

Por hábitat: las familias que residen en municipios pequeños son las que más valoran el acompañamiento en las tareas escolares, con un 61,2% que lo considera muy importante. Esta cifra desciende ligeramente en ciudades medianas (57,3%) y se mantiene en valores similares en las grandes urbes (59,1%). Este dato podría vincularse con mayores niveles de externalización del acompañamiento educativo en contextos urbanos, donde existen más recursos extraescolares.

Por nivel de ingresos: se observa una clara correlación: las familias con ingresos bajos son las que más importancia otorgan al apoyo en las tareas (65,4%), mientras que este porcentaje desciende progresivamente a medida que aumentan los ingresos: 58,9% en ingresos medios, 56,9% en ingresos medio-altos y solo 45,5% en ingresos altos.

Por número de hijas e hijos: las familias con solo un hijo o hija presentan el mayor porcentaje de

valoración alta del acompañamiento (63,5%), mientras que en los hogares con dos o más hijas e hijos este valor desciende ligeramente (56,9% y 56,1%, respectivamente). Esto podría interpretarse como una mayor disponibilidad de tiempo y atención individualizada en los hogares con un solo hijo o hija, así como una mayor inversión-protección emocional y educativa concentrada en los hijos e hijas únicos/as.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HIJO O HIJA

Por edad del hijo o hija: la percepción de que el apoyo en las tareas es "muy importante" alcanza su máximo entre quienes tienen hijas e hijos menores de 5 años (73,7%) y disminuye de forma progresiva con la edad: 62,5% entre los 6 y 11 años, 53,6% entre los 12 y 15, y solo 51,6% entre quienes tienen hijos e hijas de 16 o más años.

En conjunto, los resultados refuerzan la idea de que el apoyo familiar en las tareas escolares es ampliamente valorado, aunque su grado de importancia varía. Se identifican dos grandes perfiles: uno más intensivo y comprometido, asociado a hogares con menos recursos y niños y niñas pequeños, y otro más laxo o delegado, asociado a contextos urbanos, de ingresos altos o con hijos e hijas mayores.

Se observa una correspondencia significativa entre las familias que brindan apoyo constante que son las mismas que consideran este apoyo muy importante. En cambio, las familias que ayudan con menos frecuencia tienden a considerar este apoyo como menos crucial.

IMPLICACIÓN EN EL CENTRO EDUCATIVO

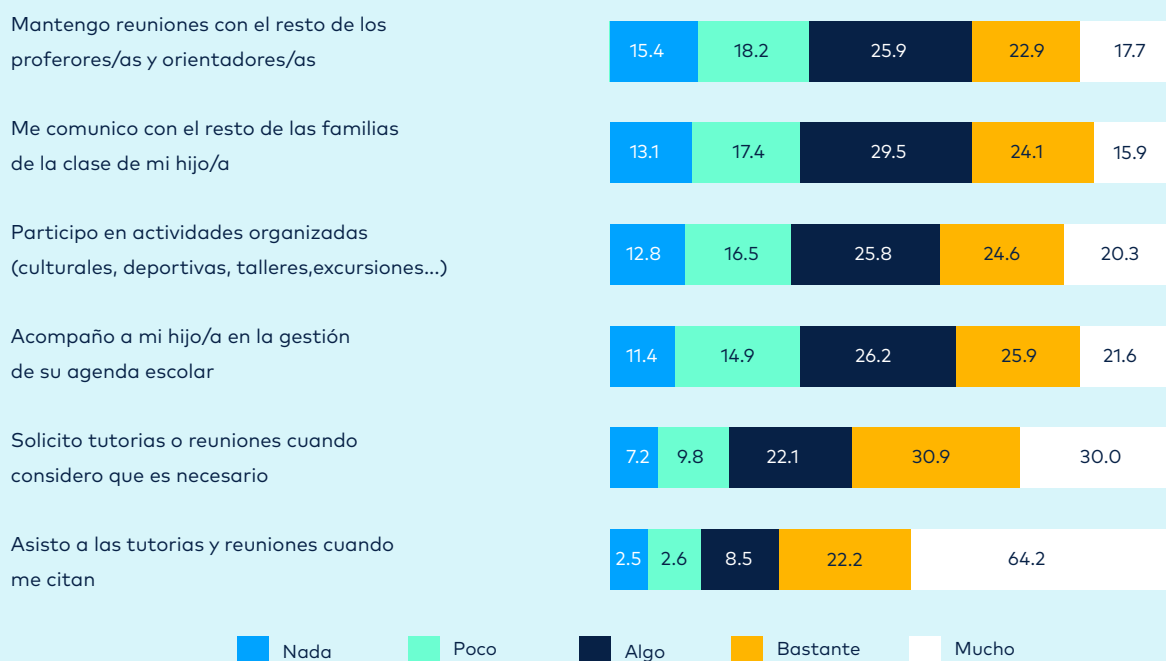
En este apartado se pretende explorar la implicación de las y los progenitores en el centro educativo como última intervención de éstos en la educación formal de sus hijas e hijos. Para ello se analiza su participación en distintas actividades relacionadas con el centro, como la asistencia a reuniones o tutorías, la relación con otras familias o la participación en actividades organizadas por el centro. Asimismo, se indaga en la importancia que dan las y los propios progenitores a su implicación en el centro para el desarrollo educativo de sus hijas e hijos, así como la valoración en relación al profesorado.

Las familias pueden tener varios grados de implicación en el centro educativo donde sus hijas

e hijos estudian, por ello, se establecen una serie de ítems que permiten medir dicha participación.

El 64,2% de las familias señalan que con mucha frecuencia asisten a tutorías y reuniones cuando se les cita (el 22,2% lo hace con bastante frecuencia), siendo esta la actividad que más realizan en relación con el centro educativo, con mucha diferencia del resto. Le siguen "solicitar tutorías o reuniones cuando lo consideran necesario" (30% con mucha frecuencia y el 30,9% con bastante frecuencia), "acompañar a su hijo o hija en la gestión de la agenda escolar" (21,6% con mucha frecuencia, 25,9% con bastante frecuencia), "participar en actividades organizadas por el centro" (20,3% con mucha frecuencia, 24,6% con bastante frecuencia) y, en menor medida,

GRÁFICO 5 FRECUENCIA DE IMPLICACIÓN DE MADRES Y PADRES EN DIVERSAS ACTIVIDADES DEL CENTRO EDUCATIVO (%)



P25. Señala la frecuencia con la que realizas las siguientes acciones, siendo 1 "nada"; 2 "poco"; 3 "algo"; 4 "bastante" y 5 "mucho". (N: 1.000)

"mantener reuniones con el resto de profesores/as y orientador/a" (17,7% mucha frecuencia, 22,9% bastante frecuencia) y "comunicarse con el resto de familias de la clase de sus hijos e hijas" (15,9% con mucha frecuencia, 24,1% con bastante frecuencia).

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DE MADRES Y PADRES

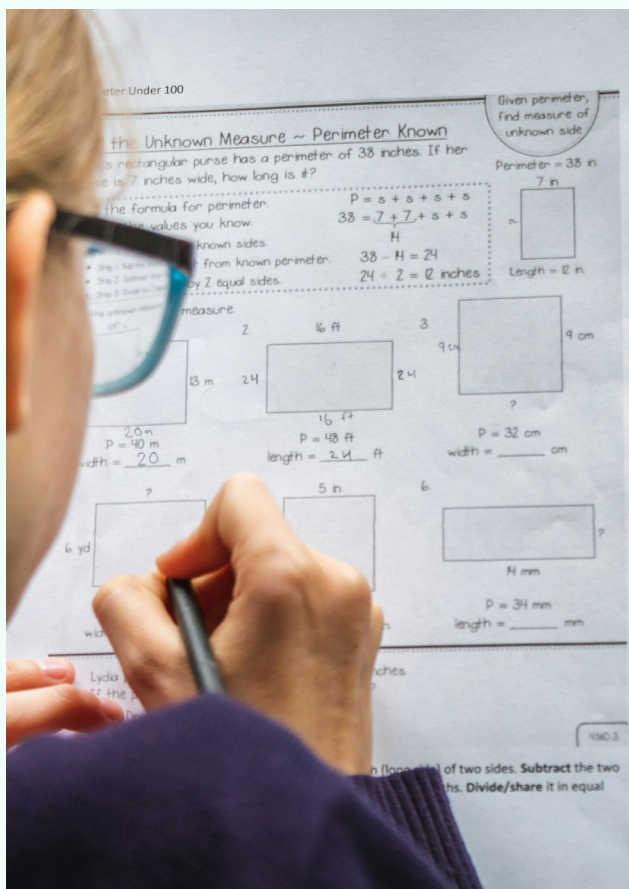
Por género: las madres participan en todas las actividades en mayor medida que los padres. Destaca especialmente la asistencia a tutorías y reuniones, donde el 76,9% de las madres la realiza con mucha frecuencia frente al 52% de los padres, resultando una diferencia de 24,9 puntos porcentuales. Asimismo, si bien con diferencias mucho más estrechas, el 35% de las madres y 25,2% de los padres solicitan tutorías y reuniones con mucha frecuencia (9,8 puntos de diferencia), el 21,1% de las madres y el 14,4% de los padres mantienen reuniones con otros/as profesores/as (6,7 puntos); el 19,2% de las madres y el 12,8% de los padres se comunican con otras familias (6,4 puntos); el 25,2% de ellas y el 18,1% de ellos acompaña a sus hijas e hijos con la gestión de la agenda (7,1 puntos) y, por último, el 23,3% de ellas y el 17,3% de ellos participan en actividades organizadas por el centro (6 puntos de diferencia). Por tanto, las madres tienen una mayor

implicación en muchas actividades relacionadas con el centro educativo, como es la comunicación con el profesorado u otras familias, lo que pone de relieve la pervivencia de una mayor carga de cuidados en las mujeres, si bien las diferencias en muchos casos no son muy amplias, lo que puede apuntar hacia un equilibrio en las tareas de cuidados de hijos e hijas.

Por edad: se aprecia una correlación entre la edad de las y los progenitores y su grado de implicación en las funciones mostradas en el gráfico: a medida que se incrementa su edad, el grado de implicación desciende en frecuencia. El 35,8% de madres y padres menores de 34 años mantienen reuniones con profesores/as y orientadores/as con mucha frecuencia. Sin embargo, esta cifra desciende hasta el 19% entre aquellas de 35 a 44 años, a 14,3% entre aquellas de 45 a 54 años y a 17,3% entre aquellas mayores de 55 años.

Misma tendencia nos encontramos en relación a la comunicación con otras familias del centro. El 28,4% de las madres y padres menores de 34 años realizan esta actividad con mucha frecuencia, así como el 22,6% de aquellas con 35 a 44 años. Sin embargo, solo el 10,8% de las que tienen entre 45 y 54 años y 12,5% de las que son mayores de 55 años se sitúan en esta frecuencia.





En el acompañamiento a los y las hijas en la gestión de la agenda escolar, las diferencias son muy llamativas. Mientras el 55,2% de madres y padres más jóvenes se implican mucho en ello, esta cifra se reduce al 27,8% entre aquellas con 35 a 44 años, al 14,1% entre las de 45 a 54 años y al 16,3% entre las mayores de 55 años. Diferencias de 37,4, puntos, 41,1 puntos y 38,9 puntos, respectivamente.

Por último, en la participación en actividades organizadas, de nuevo, se da la misma tendencia: mayor participación entre las más jóvenes (32,8%), reduciéndose hasta el 15,4% en el caso de las mayores de 55 años.

Esta tendencia hacia la reducción de la frecuencia con la que se implican en actividades del centro a medida que se incrementa la edad de los y las progenitores puede encontrar explicación, como ya se ha comentado anteriormente, en el hecho de que, en términos

generales, las y los progenitores de mayor edad tendrán hijas e hijos más mayores y, por tanto, más autónomos, reduciéndose así la necesidad de implicación en el centro educativo.

Por nivel educativo: se aprecian diferencias significativas en la asistencia a tutorías y reuniones, donde las y los progenitores con estudios superiores realizan dicha actividad con mayor frecuencia que el resto de nivel de estudios. El 69,2% de ellas asiste con mucha frecuencia a tutorías, mientras esta cifra desciende a 59,2% en aquellas con 2ª etapa de secundaria y a 48,9% en aquellas con 1ª etapa de secundaria.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

Por número de hijos e hijas: también se identifica una correlación entre el número de hijas e hijos y la implicación de sus progenitores en el centro educativo. A medida que se incrementa el tamaño de la familia, se reduce la participación de madres y padres en actividades escolares. La asistencia a tutorías y reuniones es realizada con mucha frecuencia por el 70,7% de las familias con un/a hijo o hija, el 61,6% de aquellas con dos hijas e hijos y el 56,9% de aquellas 3 o más hijas e hijos. Esto supone una diferencia de estas últimas con el resto de 13,8 y 4,5 puntos.

Misma tendencia se aprecia en el acompañamiento de hijas e hijos en la gestión de su agenda escolar, donde el 27,6% de las familias con un/a hijo o hija lo realizan con mucha frecuencia, así como el 18,8% de aquellas con dos hijas e hijos y el 15,4% de aquellas con 3 o más hijas e hijos. Diferencia de 12,2 y 3,4 puntos.

Por último, el 26,2% de las familias con un/a hijo o hija participa con mucha frecuencia en actividades organizadas, así como el 17,1% de aquellas con dos hijas e hijos y el 16,3% de aquellas con 3 o más hijos e hijas. Por tanto, el crecimiento de la familia supone una reducción de la implicación de madres y padres en el centro educativo, hecho que puede deberse a una necesidad de repartir el tiempo de implicación entre los diferentes hijos e hijas.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HIJO O HIJA

Por edad del hijo o hija: la edad de hijas e hijos tiene un impacto directo en el grado de implicación de sus madres y padres en el centro educativo. A medida que las y los hijos crecen, sus progenitores disminuyen su implicación en el centro educativo, hecho que puede explicarse a la autonomía que progresivamente van adquiriendo los niños y niñas.

El 27% de familias con hijas e hijos menores de 5 años y el 23,6% de aquellas con hijos e hijas entre 6 y 11 años se comunican con mucha frecuencia con otras familias del centro, cifra que cae al 7,5% cuando hijas e hijos tienen entre 12 y 15 años y 8,5% cuando tienen más de 16 años. Diferencias también muy acusadas en el acompañamiento en la gestión de la agenda escolar, realizado con mucha frecuencia por el 40,1% de familias con menores de 5 años, el 30,7% de aquellas con hijos e hijas de entre 6 y 11 años, 11,7% en el caso de aquellas con hijos e hijas entre 12 y 15 años y 7,2% cuando las y los hijos tienen más de 16 años, lo que supone una diferencia de más de 30 puntos con la primera.

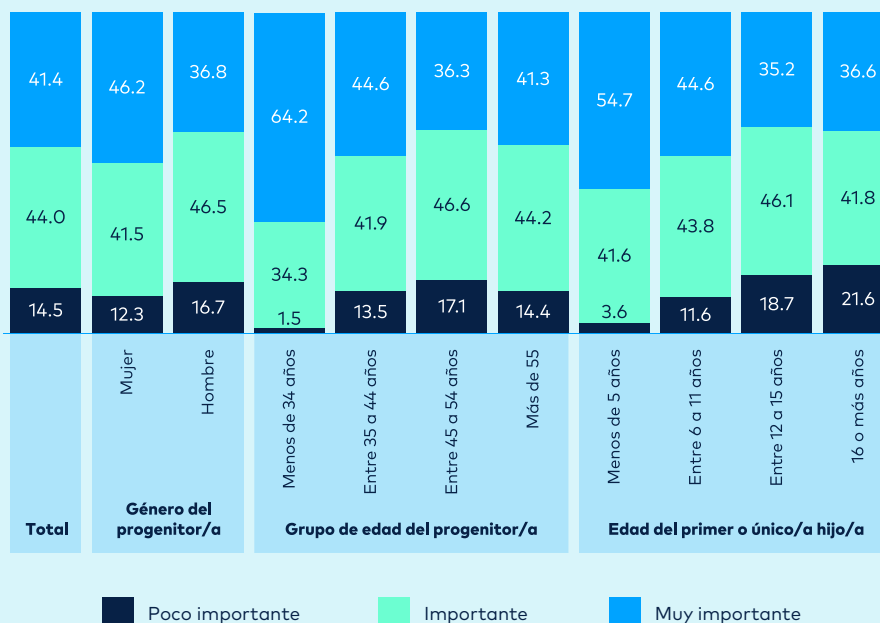
El 35% de las familias con hijas e hijos menores de 5 años participan con mucha frecuencia en actividades organizadas por el centro educativo, así como el 26,1% de aquellas con hijos e hijas de 6 a 11 años. Sin embargo, la cifra cae al 12,3% y al 12,4% en las familias con hijos e hijas de mayor edad.

La participación de las familias en las actividades del centro educativo es muy elevada, liderada claramente por la asistencia a tutorías y reuniones, seguida de la solicitud de encuentros cuando lo consideran necesario, la gestión de la agenda escolar, la participación en actos organizados y la comunicación con el profesorado y otras familias. No obstante, esta implicación se matiza según diferentes características.

Por un lado, las madres muestran un compromiso más constante que los padres en todas las formas de participación, y las y los progenitores más jóvenes tienden a implicarse con mayor frecuencia que los de mayor edad. Asimismo, quienes poseen un nivel educativo superior asisten con más regularidad a tutorías y reuniones, mientras que las familias con un único hijo o hija dedican más tiempo al centro que aquellas con varios niños, donde el apoyo debe repartirse. Finalmente, la edad del menor condiciona el involucramiento: el acompañamiento al centro es más intenso cuando los hijos e hijas son pequeños y va disminuyendo a medida que ganan autonomía en la adolescencia.



GRÁFICO 6 GRADO DE IMPORTANCIA DE LA PARTICIPACIÓN DE MADRES Y PADRES EN EL CENTRO EDUCATIVO PARA LA EDUCACIÓN DE HIJAS E HIJOS. (%)



P26. ¿Cuánta importancia crees que tiene tu participación en el centro educativo para el futuro de tus hijos/as? Siendo 0 "nada importante" y 10 "completamente importante" (N: 1.000)

El 41,4% de las familias considera "muy importante" su participación en el centro educativo para el futuro de sus hijas e hijos, el 44% lo considera "importante" y el 14,5% "poco importante".

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DE MADRES Y PADRES

Por género: las madres (46,2%) dan mayor importancia a su participación en el centro que los padres (36,8%), con una diferencia de casi 10 puntos porcentuales. Diferencia que puede explicarse debido a esa mayor carga de las madres en los cuidados y educación de sus hijos e hijas que produce que sientan una mayor obligación de participar en el ámbito educativo formal de sus hijas e hijos.

Por edad: la importancia que las y los progenitores dan a su participación en el centro educativo no

sigue una tendencia clara y no muestran grandes diferencias entre grupos (a excepción de las más jóvenes que un 64,2% de ellas consideran "muy importante" su participación en el centro). El 44,6% de madres y padres de 35 a 44 años consideran su participación como "muy importante", así como el 36,2% de aquellas entre 45 y 54 años y el 41,3% de aquellas mayores de 55 años. Por tanto, aquellas de 35 a 44 años mantienen con los dos grupos de edad superiores una diferencia de 8,4 y 3,3 puntos, respectivamente.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HIJO O HIJA

Por edad del hijo o hija: así como en el caso de las y los progenitores, también se aprecia una tendencia a la baja en la importancia percibida por madres y padres

en la participación en el centro a medida que sus hijos e hijas crecen. El 54,7% de las familias con hijos e hijas menores de 5 años considera "muy importante" su participación, cifra que cae 10 puntos en el caso de aquellas con hijas e hijos de 6 a 11 años (44,6%), y se reduce de nuevo en torno a 8 puntos en el caso de las familias con hijos e hijas de mayor edad.

Las y los progenitores le dan una importancia elevada a su participación en el centro educativo donde cursan estudios sus hijos e hijas, sin embargo, existen perfiles que destacan por dar una mayor importancia sobre el resto: madres jóvenes con hijos e hijas menores de 5 años.

El 57,1% de las familias se muestra "muy satisfecha" con el trabajo del profesorado que imparte clases a sus hijas e hijos; el 36,2% se muestra "satisfecha" y solo el 6,7% se muestra "poco satisfecha".

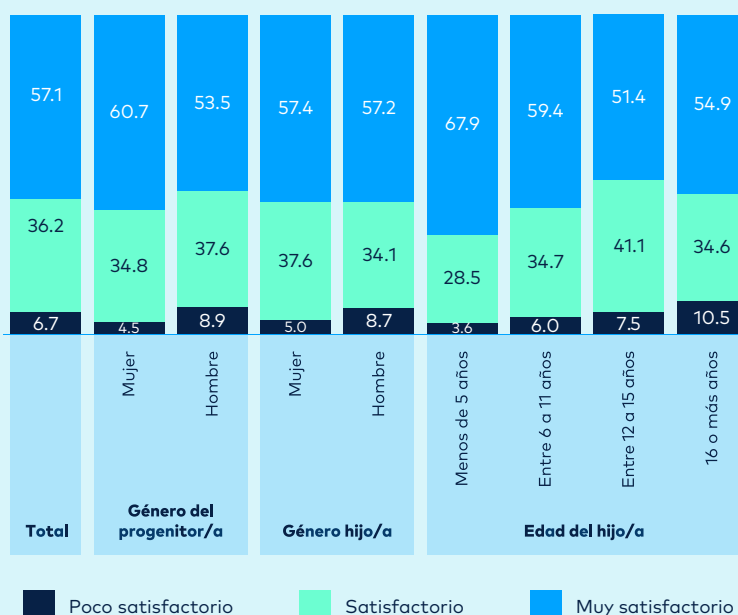
DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DE MADRES Y PADRES

Por género: las madres (60,7%) se muestran más satisfechas con el profesorado que los padres (53,5%), con una diferencia de 7,2 puntos porcentuales. En contraposición, los padres (8,9%) se muestran más insatisfechos que ellas (4,5%), casi doblando a estas últimas en esta percepción.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HIJO O HIJA

Por género del hijo o hija: no se aprecian diferencias llamativas entre la satisfacción de las familias con el profesorado atendiendo al género de sus hijos e hijas, si bien destaca levemente una menor satisfacción (8,7%) en el caso de hijos varones.

GRÁFICO 7 GRADO DE SATISFACCIÓN DE LAS Y LOS PROGENITORES RESPECTO AL PROFESORADO DE SUS HIJAS E HIJOS. (%)



P27. ¿Cómo valoras el trabajo del profesorado que imparte clases a tus hijos e hijas? Siendo 0 "completamente insatisfactorio y 10 "totalmente satisfactorio". (N: 1.000)

Por edad del hijo o hija: las familias con hijas e hijos de menor edad se muestran más satisfechas con el profesorado. El 67,9% de las familias con hijos e hijas menores 5 años están "muy satisfechas" con los y las profesoras de sus hijos e hijas, cifra que se reduce al 59,4% en el caso de aquellas con hijas e hijos entre los 6 y 11 años, el 51,4% entre los 12 y los 15 años y el 54,9% en mayores de 16 años.



Más de la mitad de las familias se muestran muy satisfechas con el profesorado, especialmente las madres con hijos e hijas menores de 5 años.

Por tanto, las familias que mostraron mayor implicación en el centro —especialmente las madres y las familias con hijos e hijas de menor edad— son también los que registran los niveles más altos de satisfacción con el profesorado.

B. EN TORNO A LAS ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN NO FORMAL

A continuación, exploramos las decisiones de las familias en relación con la participación de sus hijos e hijas en actividades extraescolares y de educación no formal, un aspecto clave que hemos denominado "currículo complementario". Este conjunto de actividades no solo amplía los horizontes educativos más allá de lo académico, sino que también refleja las motivaciones y valores que las familias consideran importantes para el desarrollo formativo y profesional de sus hijas e hijos.

PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES ESCOLARES

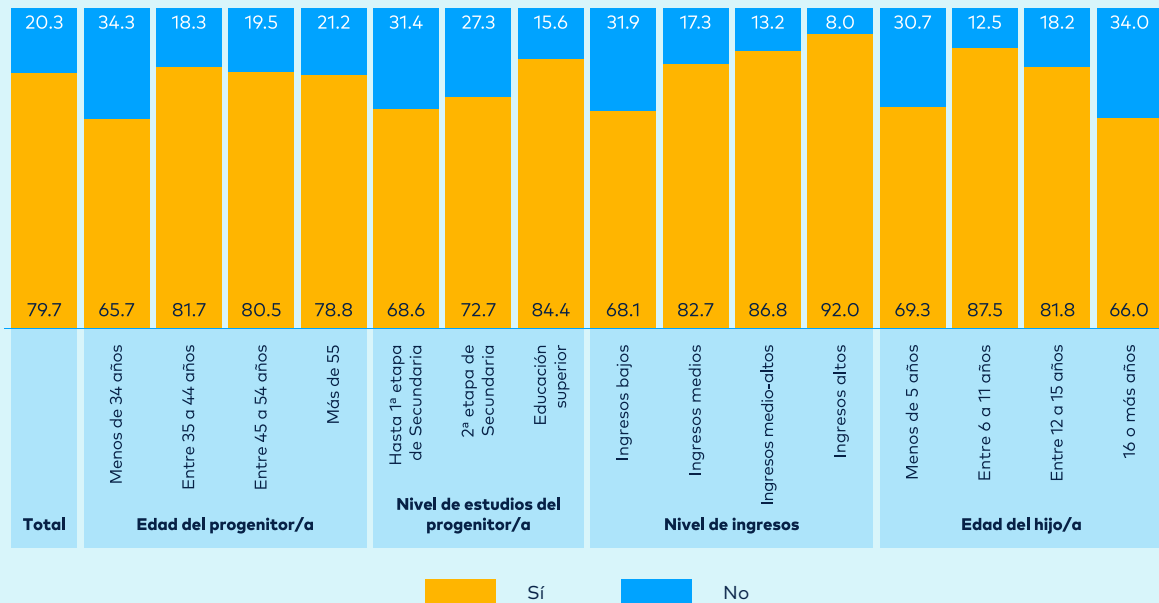
Una amplia mayoría de familias indica que sus hijas e hijos participan en actividades extraescolares o de

educación no formal: un 79,7% frente a un 20,3% que indica que no. Este dato revela una clara implicación de las familias en complementar la formación escolar con otras actividades de desarrollo personal, social o académico.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DE MADRES Y PADRES

Por edad: las familias más jóvenes (menos de 34 años) son las que menos participación tienen en este tipo de actividades (65,7%). En contraste, los porcentajes en los grupos de edad más avanzados son más altos en torno a un 80%. Esta diferencia se debe a que en las primeras la edad de los hijos e hijas es menor, no existiendo tanta oferta de actividades extraescolares o de educación no formal para esas edades ya que todavía no disponen de la autonomía

GRÁFICO 8 PARTICIPACIÓN DE LOS HIJOS E HIJAS EN ACTIVIDADES ESCOLARES



P 17. ¿Tu hijo/a practica actividades extraescolares o de educación no formal? (N:1000)

y capacidades necesarias. En el resto de los grupos, las cifras de participación en extraescolares son muy similares, sin embargo, hay una tendencia a la baja a medida que se incrementa la edad de madres y padres, debido a que también aumenta la edad de sus hijas e hijos y con ello se produce un aumento de las responsabilidades de la educación formal, así como la preferencia por invertir el tiempo en otras actividades de ocio.

Por nivel educativo: los padres y madres con estudios superiores son las que más tienden a inscribir a sus hijos e hijas en actividades extraescolares o de educación no formal (84,4%), seguidas de quienes tienen estudios secundarios de segunda etapa (72,7%) y, en último lugar, quienes han alcanzado como máximo la primera etapa de Secundaria (68,6%). La brecha entre este último grupo y las familias con estudios superiores alcanza casi 16 puntos porcentuales, lo que evidencia una importante relación entre capital educativo y participación en actividades

complementarias. Esto puede interpretarse como una mayor conciencia o valoración del desarrollo integral por parte de quienes han tenido más recorrido educativo, así como una mayor capacidad para identificar, acceder y sostener económicamente este tipo de recursos formativos.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

Por nivel de ingresos: la participación en actividades extraescolares o de educación no formal aumenta de forma progresiva a medida que crecen los ingresos familiares. El 68,1% de las familias con ingresos bajos declara que sus hijas e hijos participan en este tipo de actividades, frente al 82,7% entre quienes tienen ingresos medios, el 86,8% entre las familias de ingresos medio-altos y el 92% entre las de ingresos altos. Esto revela una brecha de 24 puntos porcentuales entre los extremos socioeconómicos, lo que sugiere que las oportunidades extraescolares

están marcadamente condicionadas por la capacidad económica del hogar. El coste directo de muchas de estas actividades, junto con el tiempo, la logística o el acceso desigual a la oferta, pueden estar limitando la participación de las familias con menos recursos.

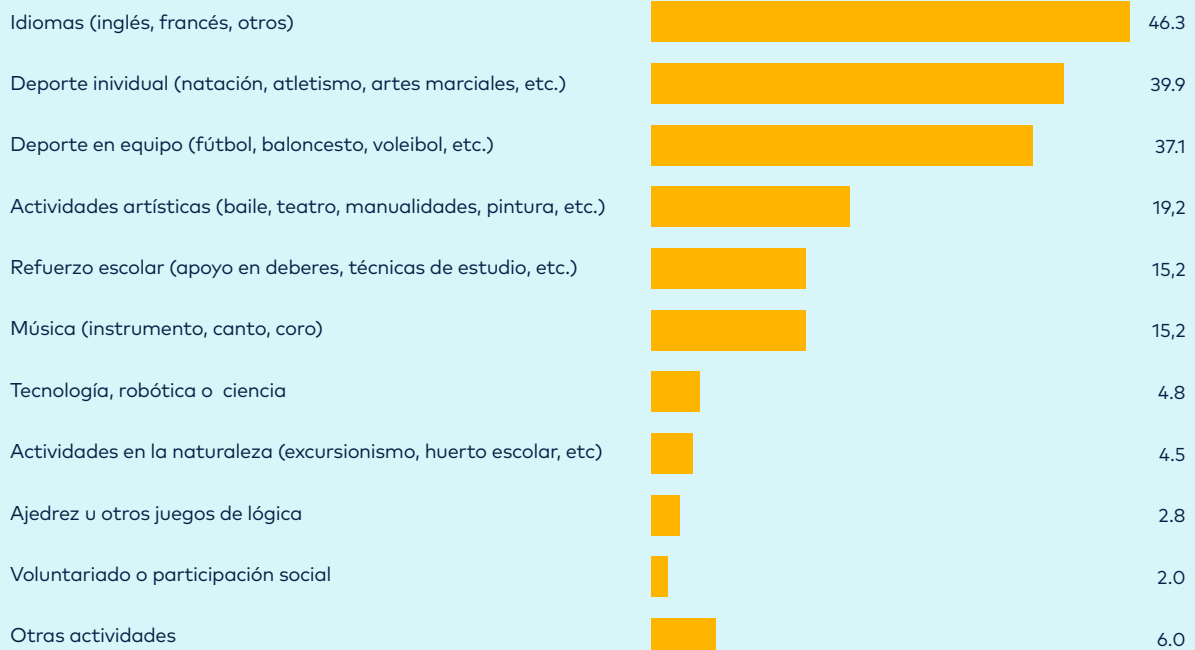
DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HIJO O HIJA

Por edad del hijo o hija: La mayor participación se concentra en la franja de 6 a 11 años, donde el 87,5% de las familias afirma que sus hijos e hijas realizan actividades extraescolares o de educación no formal. Este porcentaje disminuye al 81,8% en la adolescencia temprana (12 a 15 años), baja hasta el 69,3% en menores de 5 años, y desciende de forma más acusada a partir de los 16 años (66%). Esta evolución puede responder a diversos factores: en la infancia, las actividades extraescolares o de educación no formal cumplen una función de desarrollo, socialización y conciliación, mientras que en la adolescencia se reduce su peso debido a una mayor carga académica, menor interés o autonomía de decisión. En los menores de 5 años, la baja participación podría explicarse por la escasa disponibilidad de oferta adaptada a esta etapa o por la percepción de que no es aún necesaria.

A pesar de que la participación en actividades de educación no formal es alta y generalizada entre las familias, se identifican importantes desigualdades asociadas al perfil socioeducativo del hogar. El perfil de familias que tiende más a inscribir a sus hijos e hijas en actividades de educación no formal se caracteriza por ser aquellas con padres y madres de entre 35 y 54 años, con estudios superiores y mayores ingresos. Estas familias tienen la capacidad económica y educativa para acceder y sostener este tipo de actividades. Además, la mayor participación se concentra en niños y niñas de entre 6 y 11 años.

En cambio, el perfil de familias que menos inscribe a sus hijos e hijas en actividades extraescolares o de educación no formal corresponde principalmente a aquellas con progenitores jóvenes, con un nivel educativo bajo (hasta la primera etapa de Secundaria) y menores ingresos. Estas familias enfrentan limitaciones económicas y logísticas para acceder a estas actividades, lo que reduce la participación.



GRÁFICO 9 TIPO DE ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN NO FORMAL. (%)


P18. ¿Qué extraescolares o actividades de educación no formal practica tu hijo/a? (N: 797)

TIPO DE ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN NO FORMAL

En términos generales, **las actividades más frecuentes son los idiomas (46,3%), seguidos por el deporte individual (39,9%) y el deporte en equipo (37,1%)**. En un segundo nivel de popularidad se encuentran las actividades artísticas (19,2%), el refuerzo escolar (15,2%) y la música (15,2%). Otras propuestas como la tecnología, la naturaleza, el ajedrez o el voluntariado tienen una presencia testimonial, inferior al 6%.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DE MADRES Y PADRES

Por edad: se observa que el deporte individual es más habitual entre los padres y madres que tienen entre 35 y 44 años (46,4%), una franja de edad que suele coincidir con una etapa de mayor implicación directa

en la crianza y disponibilidad para asumir rutinas logísticas más demandantes. El deporte en equipo, en cambio, aparece más vinculado a las familias de mayor edad (46,3% entre mayores de 55 años), lo que podría interpretarse como una búsqueda de socialización y valores comunitarios.

Por nivel educativo: las familias con educación superior apuntan a sus hijos e hijas con mayor frecuencia a idiomas (51,1%), deporte individual (43,2%) y música (17,6%), lo que indica una apuesta clara por la formación cultural y el desarrollo de habilidades, en este caso más individuales. En contraste, las familias con niveles educativos más bajos tienden a recurrir más al refuerzo escolar (24,5% en el grupo con hasta primera etapa de Secundaria y 24,2% en la segunda etapa), una elección más instrumental y pragmática de las actividades de educación no formal.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

Por hábitat: se observan diferencias notables en el acceso a actividades de equipo. El deporte en equipo alcanza su mayor nivel en ciudades grandes, donde participa el 48,1% de los niños y niñas, frente al 36,8% en municipios medianos y solo el 32,3% en los más pequeños. Este patrón podría relacionarse con una mayor disponibilidad de instalaciones, clubes deportivos y oferta estructurada en zonas urbanas densamente pobladas. Aisladamente, destacamos que el voluntariado o participación social es más habitual en los grandes núcleos (4,5%), mientras que apenas se practica en entornos de menos de 500.000 habitantes (1,2% y 1,6%), lo cual puede explicarse por la existencia de redes organizadas y espacios cívicos más accesibles en contextos urbanos.

Por nivel de ingresos: las clases de idiomas crecen de forma progresiva según aumenta el nivel de renta, desde un 36,3% entre los padres y madres que tienen ingresos bajos hasta un 57,2% en el grupo de ingresos medio-altos. En cambio, el refuerzo escolar es más frecuente entre las familias con ingresos bajos (21%) y disminuye en los tramos más altos (9,7% en ingresos medio-altos). Por otro lado, la música alcanza su pico entre las familias de ingresos medio-altos (21,4%) y altos (19,8%).

Por número de hijas e hijos: se observa una correlación inversa en algunas actividades: las familias con un solo hijo o hija muestran mayor participación en deportes individuales (43,8%), frente a un 39,4% en las de dos hijos e hijas y solo un 29,7% en las de tres o más. En cambio, el deporte en equipo muestra una tendencia opuesta: es más frecuente en familias numerosas (46,2%), posiblemente por el valor comunitario que adquiere este tipo de actividades y por un enfoque más colectivo de la crianza. En cuanto a las actividades tecnológicas, también aumenta significativamente en las familias con más hijos e hijas (12,1%).

Por tipo de centro educativo: las familias cuyos hijos e hijas asisten a centros concertados y privados muestran una mayor participación en idiomas (54,4%) frente a los y las que asisten a centros públicos (42,4%) lo que evidencia una mayor preocupación por la diferenciación en la educación de sus hijos/as.



DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HIJO O HIJA

Por género del hijo o hija: el deporte en equipo presenta una clara sobrerrepresentación masculina: el 48,9% de los niños realiza esta actividad frente al 24,9% de

las niñas, lo que supone una diferencia de 24 puntos porcentuales. En contraste, las actividades artísticas (baile, teatro, pintura, manualidades, etc.) tienen una fuerte prevalencia femenina (32,3%) frente a apenas un 7,1% de participación masculina, lo que supone una diferencia de género de 25 puntos porcentuales. Esto indica una persistencia de los estereotipos que asocian lo expresivo, lo estético y lo emocional a las niñas y chicas. También se aprecia una diferencia notable en el área de tecnología, robótica o ciencia, donde la participación de los niños (8,1%) supera con claridad a la de las niñas (1,3%), lo que refleja una brecha de género persistente en ámbitos STEM desde edades tempranas.

En cuanto a actividades en la naturaleza, ajedrez y voluntariado, aunque las tasas de participación son en general bajas, suelen realizarse en mayor medida por los niños que por las niñas.

Por edad del hijo o hija: se observa un patrón descendente en muchas actividades a medida que las hijas e hijos crecen, lo que puede estar relacionado con la carga escolar, el interés decreciente o la menor

necesidad de conciliación familiar. El deporte individual es una de las actividades más frecuentes en la primera infancia: el 55,8% de las familias con hijas e hijos menores de 5 años lo declara, bajando al 46,8% entre los 6 y 11 años, y cayendo progresivamente al 33,8% y 21,8% en la adolescencia. Mientras que el deporte en equipo muestra una evolución inversa: comienza con baja participación (13,7% en menores de 5 años), crece en la franja de 6 a 11 años (33,8%) y alcanza su punto álgido en la adolescencia (45,7% y 44,6%), lo que refleja su función de socialización durante la etapa escolar y adolescente.

Las actividades artísticas también siguen este descenso: del 30,5% entre menores de 5 años al 24,4% entre 6 y 11, y apenas un 12,3% y 12,9% en etapas posteriores. El refuerzo escolar y la música presentan una dinámica similar: la participación aumenta a medida que crecen las exigencias escolares, alcanzando un máximo en la franja de 12 a 15 años (21,2% y 13,7% respectivamente), antes de descender en la etapa final (19,8% y 7,9%).

La participación en actividades de educación no formal es elevada especialmente en idiomas y deporte. Sin embargo, el acceso no es igualitario. **Las diferencias por nivel de ingresos, nivel educativo, número de hijos/as o hábitat reflejan cómo las actividades extraescolares funcionan como mecanismos de reproducción social** (Bourdieu, 1997), reforzando ventajas previas y limitando el acceso a oportunidades de desarrollo integral a quienes cuentan con menos recursos económicos o culturales.

En este sentido, las familias con mayor nivel educativo e ingresos tienden a inscribir más a sus hijos e hijas en actividades culturales y formativas (idiomas, música, tecnología), mientras que las de menor nivel educativo recurren con mayor frecuencia al refuerzo escolar.

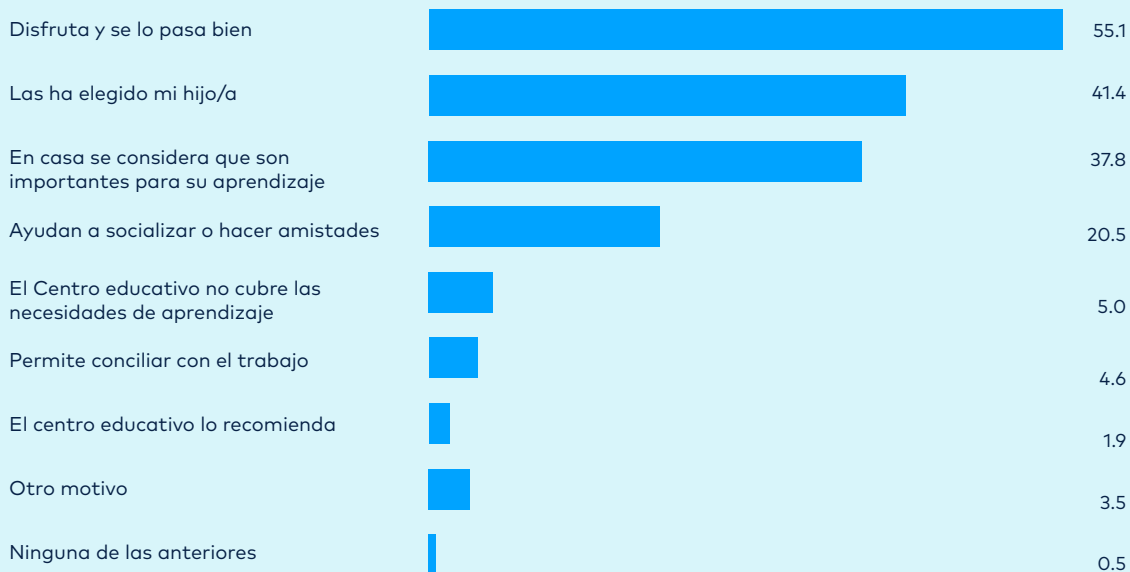
Asimismo, en el análisis de género del tipo de actividades se evidencia la reproducción de estereotipos tempranos sobre lo que es propio de "niños" y "niñas", afectando desde edades muy tempranas a la construcción de sus trayectorias y aspiraciones (Subirats y Brullet, 2019). En este sentido, los niños participan más en deportes de equipo, tecnología y lógica, mientras que las niñas lo hacen en actividades artísticas. Por tanto, más allá de su carácter formativo, las actividades de educación no formal actúan como un espacio donde se reflejan —y a menudo se consolidan— las desigualdades sociales, culturales y de género existentes.

MOTIVOS DE ELECCIÓN (O NO) DE LAS ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN NO FORMAL

El análisis de los motivos por los que hijas e hijos participan en actividades de educación no formal revela una clara prevalencia de factores ligados al disfrute personal y la autonomía infantil, frente a razones más estructurales como la conciliación o las recomendaciones institucionales.

El motivo más mencionado, con diferencia, es "porque disfruta y se lo pasa bien" (55,1%), lo que apunta a una dimensión lúdica y motivacional como clave para la continuidad en estas actividades. Le sigue "porque las ha elegido mi hijo/a" (41,4%), lo que indica que en muchas familias se respeta o se

GRÁFICO 10 MOTIVOS POR LOS QUE REALIZAN ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN NO FORMAL



fomenta la capacidad de decisión de los niños y niñas, reconociendo su agencia y sus intereses personales. En tercer lugar, se sitúa **"porque en casa se considera que son importantes para su formación" (37,8%)**, lo que refleja una visión funcionalista de las actividades de educación no formal, ligándolas al desarrollo académico. Un 20,5% destaca que **"le ayudan a socializar o hacer amistades"**, lo que resalta la importancia de estas actividades como espacios de socialización secundaria.

En cambio, los motivos vinculados a la organización familiar o escolar tienen mucho menos peso: solo un 5% señala que se deben a que el centro educativo no cubre las necesidades, un 4,6% que "permiten conciliar con el trabajo", y apenas un 1,9% lo hace por recomendación del centro educativo.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DE MADRES Y PADRES

Por edad: el motivo "porque en casa se considera que son importantes para su aprendizaje" muestra un crecimiento progresivo con la edad del progenitor/a (y seguramente de la edad del hijo o hija): solo el 11,4% entre los menores de 34 años lo señala, frente a cerca del 40% en los grupos intermedios y un 34,1% entre los mayores de 55 años. Es decir, a medida que el padre o madre avanza en edad valoran más las actividades de educación no formal como herramientas formativas, más allá del disfrute.

Por nivel educativo: se observa una clara correlación entre mayor formación y valoración pedagógica de las actividades. El 41% de las familias con estudios superiores consideran importantes estas actividades para el aprendizaje, frente al 34,4% de quienes tienen estudios secundarios de segunda etapa y apenas un 24,5% entre quienes solo alcanzaron la primera etapa de Secundaria. Esta tendencia coincide con lo observado en otros indicadores del estudio: a mayor capital educativo, mayor capacidad para identificar el valor formativo de estas actividades, así como para acceder a ellas.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

Por hábitat: se observa que la conciliación laboral, aunque es un motivo minoritario, tiene mayor peso en entornos urbanos: mientras que solo el 2,2% de las familias de municipios pequeños lo mencionan, el porcentaje asciende a 5,3% en municipios medianos y 8,4% en grandes ciudades.

Por nivel de ingresos: se confirma una fuerte asociación entre renta y orientación formativa de las actividades de educación no formal. El motivo "porque en casa se considera que son importantes para su aprendizaje" aumenta de forma notable según sube el nivel económico: del 26,6% en ingresos bajos, al 36,5% en ingresos medios, hasta llegar al 45,5% y 40,7% en los tramos medio-altos y altos, respectivamente. Esto sugiere que las familias con mayor capital económico también tienden a valorar más las actividades de educación no formal como recursos pedagógicos.

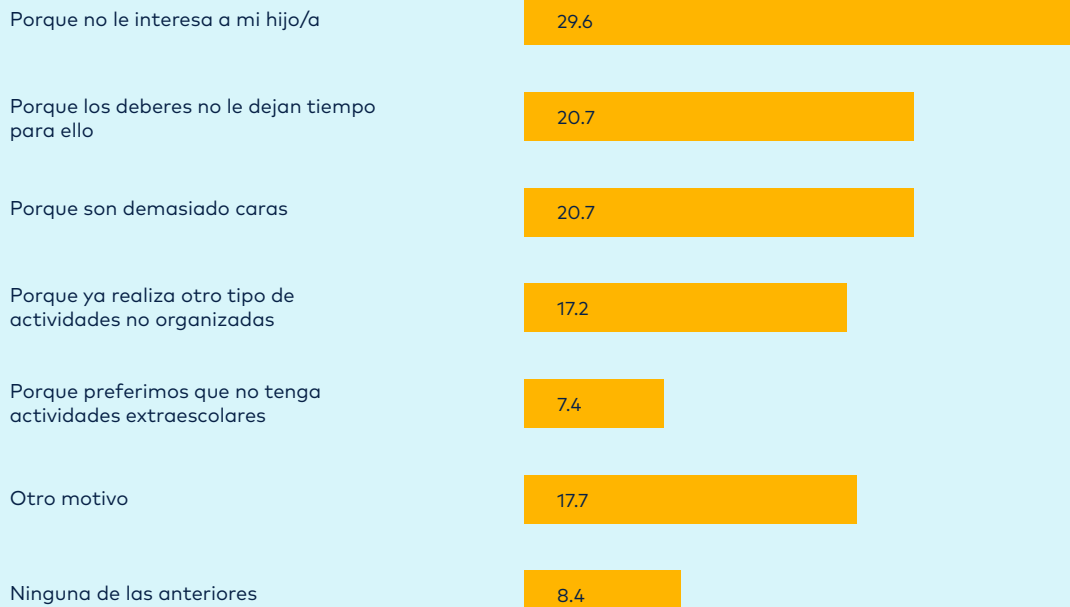
Por número de hijos e hijas: las familias con un solo hijo o hija destacan por señalar más el motivo "porque le ayudan a socializar o hacer amistades" (25,3%), en contraste con los hogares con dos (17,6%) o más hijas e hijos (17,6%).





El análisis revela que las actividades de educación no formal se orientan prioritariamente al disfrute y al desarrollo personal de niños y niñas, siendo elegidas mayoritariamente por motivaciones lúdicas y por la propia voluntad de los niños y niñas. Este patrón evidencia una creciente valorización de la autonomía infantil y del bienestar emocional en las prácticas familiares contemporáneas.

En términos sociodemográficos, se observan desigualdades relevantes: las familias con mayor nivel educativo y económico tienden a asignar a las actividades de educación no formal un valor de desarrollo integral, mientras que las de menor renta y aquellas con más dificultades de conciliación (familias jóvenes y en contextos urbanos) priorizan funciones más prácticas o sociales. En suma, las actividades de educación no formal son un espacio donde se proyectan los valores, expectativas y capacidades de las familias, reflejando tanto lógicas de clase como estilos de socialización diferenciados. Estos hallazgos coinciden con estudios sobre desigualdad educativa en España (Runte Geidel, 2016), que alertan sobre cómo el acceso desigual a estas actividades puede ampliar brechas en el desarrollo integral de niños y niñas.

GRÁFICO 11 MOTIVOS POR LOS QUE NO REALIZAN ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES O DE EDUCACIÓN NO FORMAL


P20. ¿Por qué motivo? (No) (N:203)

El gráfico refleja los principales motivos que alegan las familias para que sus hijas e hijos no participen en actividades extraescolares o de educación no formal. La razón más citada es que **"no le interesan a mi hijo/a"**, con un 29,6%, esta respuesta pone en evidencia, una vez más, el respeto que muchas familias muestran hacia la voluntad y las preferencias de sus hijas e hijos, alineándose con modelos educativos más centrados en la autonomía.

En segundo lugar, con un 20,7% cada uno, aparecen dos motivos distintos: **"porque los deberes no le dejan tiempo para ello"** y **"porque son demasiado caras"**. El primero alude a una sobrecarga académica que limita el tiempo disponible para otras actividades y el segundo refleja un obstáculo económico, que continúa siendo una barrera relevante para muchas familias. Otros motivos frecuentes incluyen "otro motivo" (17,7%) y "porque ya realiza otro tipo de actividades no

organizadas" (17,2%). Finalmente, el 7,4% indica "porque preferimos que no tenga actividades extraescolares", lo que muestra un pequeño grupo que se decanta conscientemente por limitar la sobrecarga de estímulos. Solo un 8,4% responde "ninguna de las anteriores".

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DE MADRES Y PADRES

Por edad: los padres y madres mayores (entre 45 a 54 años y mayores de 55 años) son las que más mencionan la falta de tiempo por los deberes como motivo (24,5% y 36,4 % respectivamente), frente al 8,7% en el grupo más joven (menores de 34 años). Esto puede deberse a que tienen hijas e hijos más mayores que tienen más carga lectiva. Por otro lado, el motivo "porque no le interesan a mi hijo/a" parece más distribuido entre las franjas de edad intermedias (13,3% entre 35 y 44 años y 24,5% entre 45 y 54).



Por nivel educativo: las familias con educación superior son las que más declaran que sus hijas e hijos no muestran interés (36,6%), seguido por quienes tienen estudios de secundaria de segunda etapa (30,5%). Solo un 11,6% de las familias con bajo nivel educativo lo mencionan.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

Por hábitat: en las grandes ciudades, el 34,1% de las familias afirma que los deberes no dejan tiempo para las extraescolares, una cifra muy superior a la de entornos medianos (15,2%) y pequeños (18,8%). Esto sugiere que el ritmo urbano – mayor tiempo en el desplazamiento, por ejemplo- intensifican la percepción de falta de tiempo, dificultando la conciliación con otras actividades.

Por nivel de ingresos: la dimensión económica tiene un peso notable en la explicación de por qué algunos

niños y niñas no realizan actividades extraescolares o de educación no formal, especialmente a través del motivo "porque son demasiado caras". Este argumento alcanza el 37,9% entre las familias con ingresos bajos, lo que refleja claramente una barrera de acceso directa asociada al coste económico.

También resulta llamativo que el 28,6% de las familias con ingresos altos identifiquen el mismo motivo. Esta aparente contradicción podría explicarse por varios factores. En primer lugar, las familias con mayores recursos suelen aspirar a que sus hijos e hijas accedan a actividades altamente especializadas y de prestigio como ya hemos ido viendo en este capítulo – por ejemplo, idiomas, robótica- cuyos costes son sustancialmente superiores. En estos casos, el coste no se refiere tanto a la imposibilidad de pagar, sino a una evaluación de coste-beneficio, prioridades familiares o saturación de gasto en otras partidas (como colegios privados).

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HIJO O HIJA

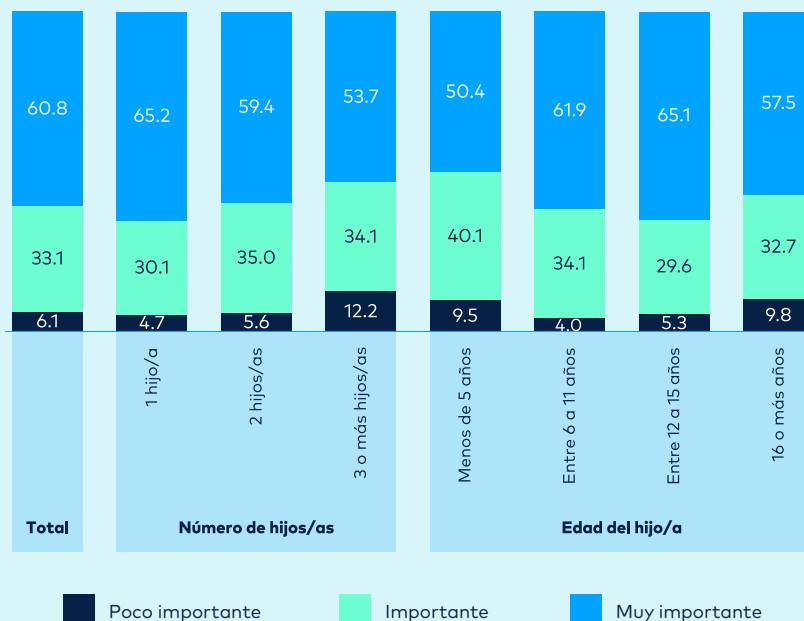
Por género del hijo o hija: las diferencias por género apuntan a una mayor atribución de falta de interés en niñas (27,2%) frente a niños (12,2%). Esta brecha de género en la "falta de interés" por las extraescolares podría reflejar, más que una preferencia espontánea, un proceso de socialización que impone en las niñas expectativas de madurez anticipada más centrada en los estudios, mientras legitima la continuidad lúdica y el desarrollo de "hobbies" en niños y los adolescentes.

Por edad del hijo o hija: el argumento de "porque no le interesan" crece progresivamente con la edad: del 9,5% en menores de 5 años al 36,4% en edades entre 6 y 11, 29,2% entre 12 y 15 y 40,4% a partir de los 16. Este aumento puede estar relacionado con el desarrollo de intereses más autónomos o con

el abandono progresivo de actividades formales a medida que se avanza en la adolescencia. Junto a ello, también destacamos el "porque ya realiza otro tipo de actividades no organizadas", un motivo que aumenta significativamente con la edad: del 4,8% entre menores de 5 a un 28,8% entre mayores de 16, lo que señala una diversificación de prácticas informales de ocio en la adolescencia.

La falta de tiempo por los deberes es un motivo que también crece con la edad, especialmente entre 12 y 15 años (36,9%) y mayores de 16 años (25%), coincidiendo con el momento de mayor carga académica.

GRÁFICO 12 GRADO DE IMPORTANCIA QUE LOS PADRES Y MADRES OTORGAN A LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES O DE EDUCACIÓN NO FORMAL



P21 ¿Cuánta importancia crees que tienen las actividades extraescolares o de educación no formal para el futuro de tu hijo/a? Siendo 0 "nada importante" y 10 "completamente importante" (N:1000)

VALOR EDUCATIVO DE LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES O DE EDUCACIÓN NO FORMAL

El análisis del grado de importancia que las familias otorgan a las actividades extraescolares o de educación no formal revela una valoración ampliamente positiva. En términos generales, **un 60,8% de las y los progenitores las considera "muy importantes", y un 33,1% las define como "importantes", lo que indica que cerca del 94% de las familias reconoce su valor como complemento al aprendizaje formal.** Tan solo un 6,1% las considera "poco importantes". Esta percepción positiva generalizada refuerza la idea de que las extraescolares se entienden no solo como espacios lúdicos, sino también como herramientas educativas y de socialización relevantes en la crianza.



DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

Por número de hijo o hija: las familias con un solo hijo o hija muestran el mayor nivel de valoración: el 65,2% considera las actividades extraescolares o de educación no formal como muy importantes. A medida que aumenta el número de hijas e hijos, el nivel de valoración descende. En familias con dos hijos e hijas, el porcentaje de quienes consideran "muy importantes" estas actividades, baja al 59,4%, mientras que en los hogares con tres o más hijas e hijos cae hasta el 53,7%. Esta

tendencia puede deberse a que las familias de hijos e hijas únicas las considera espacios importantes para la socialización, ya que no comparten el hogar con iguales.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HIJO O HIJA

Por edad del hijo o hija: en la etapa de educación primaria (6 a 11 años), se registra el mayor grado de importancia atribuida a estas actividades: el 61,9% de las familias las considera muy importantes. Este patrón se mantiene durante la adolescencia temprana (12 a 15 años), donde incluso aumenta levemente hasta el 65,1%, lo que podría estar vinculado a la necesidad de ofrecer espacios estructurados de ocio y socialización en una etapa de mayor autonomía. Sin embargo, en el grupo de menores de 5 años, el porcentaje de valoración como "muy importantes" desciende al 50,4%. En el grupo de jóvenes de 16 años o más, también se observa una disminución en la valoración de las extraescolares como "muy importantes" (57,5%). Este descenso puede explicarse por diversos factores: desde el aumento de la carga académica en etapas postobligatorias, que reduce el tiempo disponible, hasta el desarrollo de intereses más autónomos.

Los datos analizados evidencian que la ausencia de participación en actividades extraescolares no responde a un único factor, predomina como motivo principal la falta de interés del propio hijo o hija, lo que señala la creciente centralidad del deseo individual de los hijos e hijas en las decisiones educativas familiares. No obstante, esta autonomía aparente se ve matizada por condicionantes estructurales como la presión escolar (deberes) y las barreras económicas, que se expresan de forma diferenciada.

En particular, las desigualdades socioeconómicas generan brechas tanto en el acceso como en la justificación del no acceso. Las familias con menos recursos

indican más limitaciones objetivas de coste. Finalmente, el incremento del argumento "ya realiza otras actividades no organizadas" con la edad refleja un tránsito hacia formas más autónomas e informales de socialización en la adolescencia.

Pese a lo anterior, las familias dan mucha importancia a las actividades extraescolares como elemento complementario a la educación formal, adjudicándoles características lúdicas, educativas y de socialización.

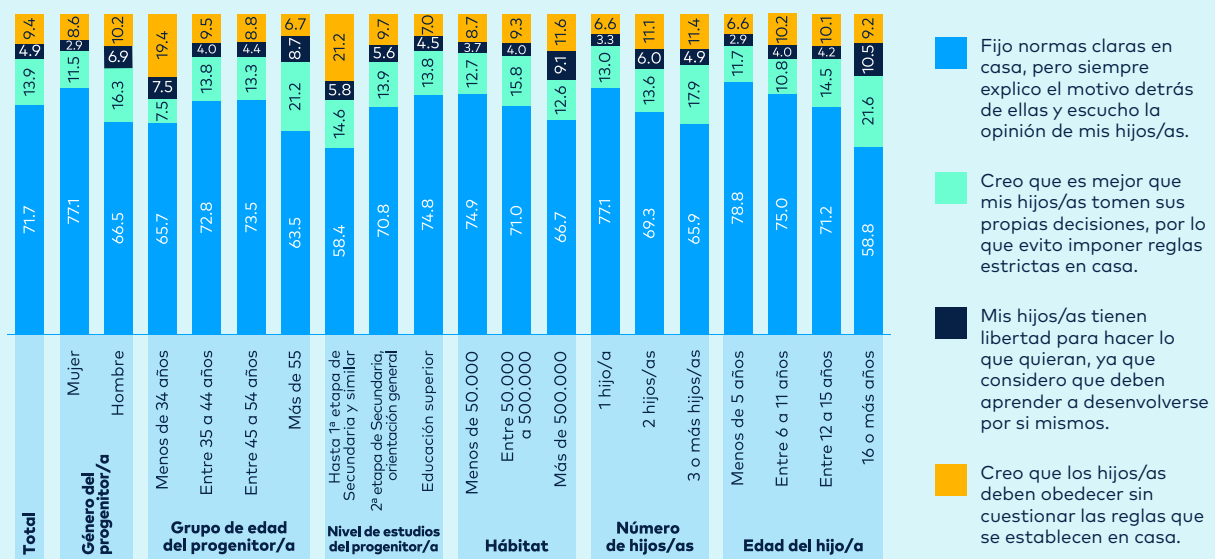
en el establecimiento y cumplimiento de las normas internas.

Para ello, en el cuestionario se pregunta por diferentes modelos relacionales a través de una oración explicativa, debiendo las familias responder aquella que encaje más con su caso concreto. "Creo que los hijos e hijas deben obedecer sin cuestionar las reglas que se establecen en casa" corresponde a un modelo directivo o autoritario caracterizado por una baja implicación de madres y padres y una exigencia rigurosa del cumplimiento de las normas; "Mis hijos e hijas tienen libertad para hacer lo que quieran, ya que considero que deben aprender a desenvolverse por sí mismo", corresponde a un modelo autónomo o negligente caracterizado por una baja implicación de padres y madres y no imponer normas; "Creo que es mejor que mis hijos e hijos tomen sus propias decisiones, por lo que evito imponer reglas estrictas en casa", forma parte del modelo permisivo o indulgente, el cual se caracteriza por una alta implicación con las y los

1.2 EDUCACIÓN EN CASA

En el análisis de la educación en casa resulta relevante conocer el modelo relacional existente en cada familia, es decir, como se entiende la relación entre progenitores e hijas e hijos, el grado de jerarquía

GRÁFICO 13 MODELOS RELACIONALES DE LOS HOGARES (%)





hijos y comprensión y flexibilidad en el cumplimiento de las normas; y "Fijo normas claras en casa, pero siempre explico el motivo detrás de ellas y escucho la opinión de mis hijos e hijas" del modelo autorizativo o democrático, se caracteriza por una alta implicación de madres y padres en el desarrollo de sus hijas e hijos y a su vez se mantiene severidad en el cumplimiento de las normas (García-Perales, 2011).

En términos generales, **el 71,7% (n:717) de las familias señalan encajar en un modelo autorizativo, el 13,9% (n:139) de ellas a un modelo permisivo; el 9,4% (n:95) se identifica con el modelo directivo y, en último lugar, el modelo autónomo con el 4,9% (n:49) de las familias.**

Respecto a los modelos relacionales de las familias aparecen diferencias estadísticamente significativas atendiendo a las diversas variables sociodemográficas.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DE MADRES Y PADRES

Por género: las mujeres se identifican en mayor medida con el modelo autorizativo (77,1%) que sus homónimos hombres (66,5%), lo que supone una diferencia de 10,6 puntos porcentuales. Mientras los hombres se identifican en mayor proporción en el resto de los modelos relacionales: el 16,3% se ve representado por el modelo permisivo frente al 11,5% de las mujeres (diferencia de 4,8 puntos); el 6,9% de ellos con el modelo autónomo, así como el 2,9% de las mujeres (diferencia de 4 puntos) y, por último, el modelo directivo es señalado por el 10,2% de los hombres y el 8,6% de las mujeres (1,6 puntos de diferencia).

Por edad: se aprecian algunas cuestiones destacables. Si bien no se aprecian tendencias muy marcadas sí es posible señalar que las franjas de edad intermedias se mantienen muy cercanas entre sí en la distribución porcentual de los modelos relacionales. Mientras las franjas de edad de los extremos presentan una distribución más dispar.

La única relación con la edad parece encontrarse en el modelo directivo: a medida que incrementa la edad, desciende el porcentaje de familias que se identifican con este modelo, pasando del 19,4% de las personas menores de 34 años, al 6,7% en el caso de aquellas mayores de 55 años. En esta franja de edad también sufre un descenso notable el modelo democrático y en contraposición los modelos autónomo y permisivo se incrementan llamativamente. Esta tendencia puede encontrar explicación en la correlación entre la edad de las y los progenitores y la de sus hijos e hijas. A medida que se incrementa la edad de madres y padres también lo hace la de sus hijos e hijas, lo que conlleva una mayor autonomía y capacidad de decisión no siendo tan fundamental la asistencia o guía de las y los progenitores, mutando así el modelo relacional familiar.

En el modelo permisivo, son las personas más mayores quienes se ven más representadas (21,2%) y se va reduciendo a medida que desciende la edad hasta el 7,5% de las menores de 34 años.

Respecto al modelo autorizativo, de nuevo es el mayoritario en todos los grupos de edad: el 65,7% en el caso de aquellas menores de 34 años, el 72,8% de aquellas de 35 a 44 años, el 73,5% de aquellas de 45 a 54 años y el 63,5% entre aquellas de más de 65 años. Por último, el modelo autónomo es el más señalado por las personas de más de 55 años (8,7%) seguidas por el 7,5% de aquellas menores de 34 años, el 4,4% de aquellas de 45 a 54 años y, por último, el 4% de aquellas entre 35 y 44 años.

Por nivel educativo: en todos los modelos relacionales se aprecian tendencias relacionadas con el nivel de estudios de los padres y las madres. En el caso del modelo autorizativo, se produce una relación directa entre el nivel de estudios y la identificación con dicho modelo: incrementándose este a medida que se incrementa el nivel de estudios. El 58,4% de las personas con hasta 1ª etapa de secundaria se identifican con el modelo, así como el 70,8% de aquellas con 2ª etapa de educación secundaria y el 74,8% de aquellas con estudios

superiores. Esta última presenta diferencias de 16,4 y 4 puntos porcentuales con el resto de los grupos, respectivamente. En los modelos autónomo y permisivo no se aprecian diferencias relevantes entre las familias atendiendo al nivel de estudios. Por último, el 21,2% de las personas con 1ª etapa de secundaria se ubican en el modelo directivo, así como el 9,7% de aquellas con 2ª etapa y el 7% de aquellas con estudios superiores. En este caso destaca la diferencia del primer grupo de 11,5 y 14,2 puntos con el resto de los niveles de estudios, respectivamente.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

Por hábitat es posible identificar algunas tendencias relevantes. En el modelo autorizativo, el 74,9% de las familias que viven en municipios por debajo de los 50.000 habitantes se identifican con este modelo, así como el 71% de aquellas que habitan en municipios de entre 50.000 y 500.000 habitantes y el 66,7% de aquellas que viven en grandes ciudades. Por tanto, a medida que se incrementa el tamaño del hábitat se reduce el porcentaje de familias que se identifica con el modelo autorizativo.



Situación inversa se da en los modelos autónomo y directivo, donde el porcentaje de familias que se rigen bajo estos modelos se incrementan a medida que también lo hace el tamaño del hábitat. En municipios por debajo de los 50.000 habitantes, las familias que se identifican con el modelo autónomo y directivo representan el 3,7% y 8,7%, respectivamente. Cifras que se incrementan hasta el 4% y 9,3% en el caso de los municipios medianos y 9,1% y 11,6% en las grandes ciudades. Por último, el modelo permisivo se presenta en mayor medida en municipios con población entre los 50.000 y 500.000 habitantes (15,8%), mientras se reduce ligeramente en los municipios más pequeños y en las grandes ciudades, 12,7% y 12,6%, respectivamente.

Por número de hijas e hijos: el 77,1% de las familias con un/a hijo o hija se identifica con el modelo autorizativo, así como el 69,3% de las familias con dos hijas e hijas y el 65,9% de las familias con 3 o más hijas e hijas. Por tanto, a medida que se incrementa el número de hijas e hijos, descende el porcentaje de familias que se sitúan en este modelo relacional.

Situación inversa sucede con los modelos permisivo y directivo, a medida que se incrementa el número de hijas e hijos las familias se identifican más con estos modelos. En el caso de modelo permisivo, se sitúan en este modelo el 13% de las familias con un/a hijo o hija; el 13,6% de aquellas con dos hijas e hijos y el 17,9% de aquellas con 3 o más hijas e hijos, diferencia de 4,9 y 4,3 puntos respecto a las anteriores. En el modelo directivo, el 6,6% de las familias con un/a hijo o hija se identifica con este modelo y se incrementa al 11,1% y al 11,4% en el caso de las familias de 2 y 3 o más hijas e hijas, respectivamente. Por último, el modelo autónomo es señalado por el 3,3% de las familias con un/a hijo o hija, el 6% de aquellas con dos hijas e hijos y el 4,9% de aquellas con 3 o más hijas e hijos.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HIJO O HIJA

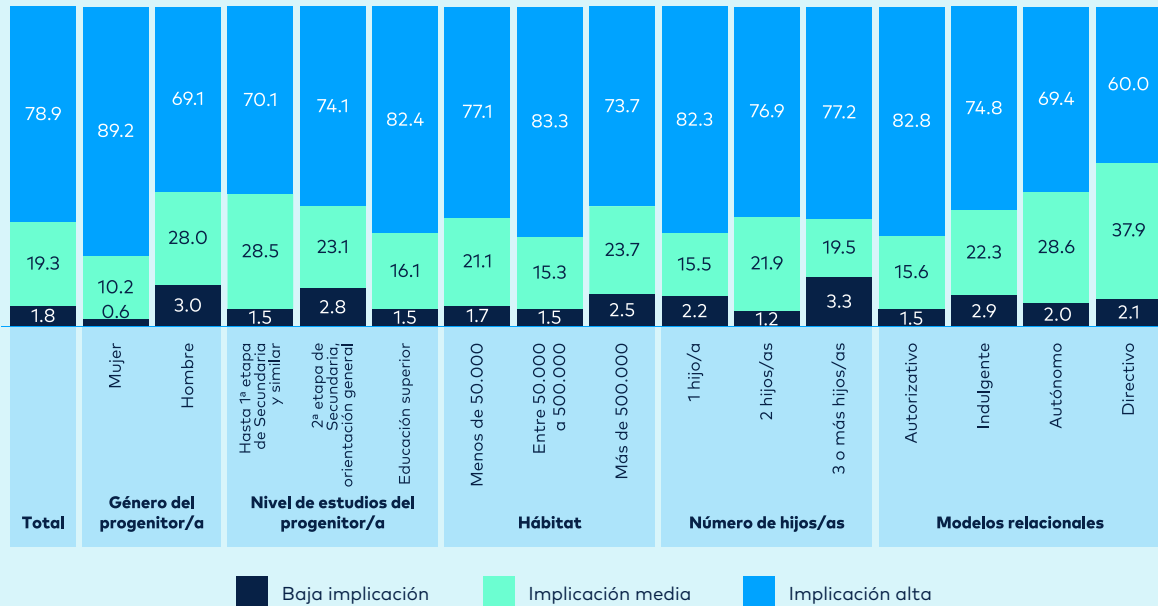
Por edad del hijo o hija: el modelo autorizativo presenta una tendencia a la baja, es decir, descende

el porcentaje de familias que se identifican con este modelo a medida que se incrementa la edad de los hijos e hijas. El 78,8% de las familias con hijos e hijas menores de 5 años se identifican con este modelo, así como el 75% de aquellas con hijas e hijos entre 6 y 11 años, el 71,2% de aquellas con hijas e hijos entre 12 y 15 años y el 58,8% de aquellas con hijos e hijas de más de 16 años. Cabe destacar la amplia diferencia de este último perfil de familias, resultando una diferencia de 20 puntos porcentuales respecto a las familias con hijas e hijos menores de 5 años.

En el modelo permisivo, se sitúan el 21,6% de las familias con hijos e hijas mayores de 16 años, cifra que destaca sobre el resto, ya que en el resto de los casos descende a 14,5% en familias con hijas e hijos de 12 a 15 años, 10,8% en familias con hijas e hijos de 6 a 11 años y 11,7% en familias con hijas e hijos menores de 5 años. También se da una amplia diferencia en el modelo autónomo entre aquellas familias con hijos e hijas mayores de 16 años (10,5%) y el resto de las familias que se reducen a cifras de 4,2% en el caso de aquellas con hijos e hijas entre 12 y 15 años, 4% en aquellas con hijas e hijos de 6 a 11 años y a 2,9% en aquellas con hijas e hijos menores de 5 años. Por último, el modelo directivo es señalado por el 6,6% de las familias con hijos e hijos menores de 5 años, el 10,2% de aquellas con hijas e hijos de entre 6 y 11 años, el 10,1% de aquellas con hijas e hijos entre los 12 y los 15 años y el 9,2% de aquellas con hijas e hijos mayores de 16 años.

7 de cada 10 familias se identifican con el modelo relacional autorizativo, seguido por el modelo permisivo con un 13,9%, directivo (9,4%) y autónomo (4,9%). Atendiendo a las variables sociodemográficas, en todas destaca el modelo autorizativo como mayoritaria, sin embargo, es posible señalar tendencias y perfiles. El género del progenitor o progenitora, su nivel de estudios y la edad del o la menor afectan con claridad al modelo educativo implementado.

GRÁFICO 14 GRADO DE IMPLICACIÓN DE LAS Y LOS PROGENITORES EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJAS E HIJOS (%)



P10. En la educación de tus hijos/as, ¿qué grado de implicación consideras que tienes? Siendo 0 "nada implicado/a" y 10 "completamente implicado/a" (N: 1.000)

Concretamente, el modelo autorizativo se presenta en mayor medida en el perfil de mujer de edad entre 35 y 55 años, con estudios superiores y familia con un único/a hijo o hija menor de 11 años. El directivo tiene mayor peso cuando progenitores son más jóvenes y cuentan con menos estudios y el permisivo se destaca a medida que se incrementa la edad de los hijos e hijas.

En el gráfico anterior sobre la implicación de los padres y madres en la educación de sus hijas e hijos puede observarse una clara tendencia entre las familias a percibirse como altamente implicadas en su educación. De forma global, el 78,9% de las familias se sitúa en el nivel de implicación alta, frente a un 19,3% que se reconoce con una implicación media y solo un 1,8% que declara tener una baja implicación.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DE MADRES Y PADRES

Por género: se evidencia una diferencia significativa entre mujeres y hombres. Las mujeres declaran una implicación alta en un 89,2% de los casos, muy por encima del 69,1% que manifiestan los hombres, diferencia de 20,1 puntos porcentuales. A su vez, los hombres triplican a las mujeres en la categoría de baja implicación (3% frente a 0,6%), así como presentan una amplia diferencia en la implicación media (28% de los hombres, 10,2% de las mujeres, suponiendo una diferencia de 17,8 puntos). Esta brecha podría reflejar la persistencia de una distribución desigual de las tareas educativas en las familias, donde las madres continúan asumiendo mayor responsabilidad afectiva y organizativa.

Por nivel educativo: se observa una correlación directa entre mayor formación e implicación declarada. Aquellas personas con estudios superiores alcanzan un 82,4% de implicación alta, mientras que este porcentaje desciende al 74,1% en el caso de las personas con estudios hasta la 2ª etapa de secundaria, y al 70,1% en el caso de las personas con 1ª etapa de secundaria. Esto supone diferencias de 8,3 y 12,3 puntos respecto a aquellas con estudios superiores. Relación inversa se da en la implicación media, el 28,5% de los padres y madres con hasta 1ª etapa de educación secundaria se identifican con este grado de implicación, cifra que desciende hasta el 23,1% en aquellas con 2ª etapa de secundaria y hasta 16,1% en aquellas con estudios superiores. Presentando estas últimas una diferencia con el resto de 12,4 y 7 puntos porcentuales.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

Por hábitat: la implicación alta es más frecuente en municipios de tamaño medio, con poblaciones entre 50.000 y 500.000 habitantes (83,3%). En cambio, los entornos rurales o de menor tamaño (menos de 50.000 habitantes) y las grandes ciudades (más de 500.000) presentan porcentajes algo menores (77,1% y 73,7% respectivamente). En contraposición, las familias que viven en grandes ciudades y aquellas que viven en entornos más pequeños se identifican con una

implicación media en un 23,7% y un 21,1% de los casos, respectivamente.

Por número de hijas e hijos: las familias con un hijo o hija declaran una implicación alta en un 82,3% de los casos, mientras que aquellas con dos o más hijas e hijos descienden levemente (76,9% y 77,2%), diferencia de 5,4 y 5,1 respecto a las primeras. Por su parte, las familias con dos hijas e hijos son las que se identifican en mayor medida con la implicación media (21,9%), seguidas de las familias numerosas (19,5%) y, por último, aquellas con un hijo o hija (15,5%). Las diferencias en el grado de implicación por el número de hijas e hijos no son muy amplias.

Por modelo relacional de familia: el modelo autorizativo es el que presenta una mayor vinculación con la implicación alta (82,8%). En contraste, el modelo directivo muestra el nivel de implicación alta más bajo (60%), lo que supone una diferencia de 22,8 puntos respecto al modelo autorizativo. Por su parte, el modelo permisivo (74,8%) y autónomo (69,4%), se sitúan en puestos intermedios, pero por debajo de la media general. El modelo directivo, por su parte, presenta el mayor porcentaje de implicación media (37,9%), seguido del modelo autónomo (28,6%), el modelo permisivo (22,3%) y el modelo autorizativo (15,6%). Por tanto, las diferencias respecto al modelo directivo son muy amplias: 9,3, 15,6 y 22,3 puntos, respectivamente.

La mayor parte de las familias considera que **tiene una implicación alta en la educación de sus hijos e hijas**. No obstante, este grado de implicación se acentúa entre las madres con estudios superiores que viven en ciudades medianas y se identifican con el modelo relacional autorizativo.

El modelo autorizativo se caracteriza por una alta implicación de las y los progenitores en la educación por lo que existe una coherencia entre quienes se identifican con este modelo y el grado de implicación alta.

GRÁFICO 15 VALORES FOMENTADOS EN CASA (%)


P28 ¿Qué valores se fomentan o se practican en casa? (N: 1.000)

Los resultados muestran **una clara jerarquía en los valores que las familias declaran fomentar o practicar en el entorno doméstico**. El valor más ampliamente señalado es **"Tratar a todas las personas con respeto sin importar cómo sean"**, mencionado por un 66,3% de las familias.

En segundo lugar, se sitúa **"Respetar y seguir las reglas en casa y fuera de ella"** (51,1%), seguido de cerca por **"Esforzarse para lograr metas"** (49,6%) y **"Ser constante y tener hábitos que ayuden a mejorar"** (45,1%).

Otro grupo de valores que supera el 40% incluye **"Inculcar la igualdad entre hombres y mujeres en todos los ámbitos de la vida"** (43,3%) y **"Aprender a tomar decisiones por uno/a mismo/a"** (40,3%).

A medida que descendemos en el listado, encontramos valores que, aunque siguen siendo relevantes, cuentan con un menor nivel de presencia declarada. **"Cumplir con lo**

que uno/a se compromete" (36%) y **"Ser uno/a mismo/a y tener libertad para elegir lo que uno/a quiere"** (34,3%).

En niveles más bajos de respuesta, aparecen los valores más vinculados a la solidaridad activa, el cuidado del entorno o las habilidades colaborativas: **"Defender a las personas cuando se les hace daño"** (29,1%), **"Cuidar el planeta y no contaminar"** (27,2%) o **"Ayudarnos a trabajar en equipo"** (22%).

En los últimos puestos se encuentran **"Que todas las personas tengan las mismas oportunidades"** (15%), **"Tener creencias religiosas"** (7,3%) y **"Buscar que todas las personas vivan bien y no solo unas pocas"** (6,4%). El escaso peso de estas respuestas resulta significativo: valores tradicionalmente ligados a la justicia social o a la espiritualidad parecen haber cedido espacio ante otros más centrados en el respeto, la disciplina y la autonomía individual.

Por tanto, el perfil de valores fomentados en el hogar parece orientarse hacia una **combinación entre respeto a las personas, adhesión a normas, esfuerzo personal y autonomía reflexiva**. La igualdad de género aparece también como un componente relevante, aunque no hegemónico. En cambio, valores más colectivos, como la solidaridad estructural, el cuidado del entorno o la dimensión religiosa, se encuentran menos presentes. Este patrón podría estar reflejando transformaciones en las formas de educar en el contexto actual: **una menor presencia de referentes trascendentes o comunitarios, y un mayor peso de los valores ligados al desarrollo personal, la convivencia y el civismo**.

Asimismo, aparecen diferencias significativas por diferentes variables sociodemográficas:

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DE MADRES Y PADRES

Por género: el género de la persona progenitora influye de manera muy clara en los valores que se promueven en el hogar. Las madres son quienes suelen inculcar en mayor medida valores como la igualdad de género (48,9% frente al 38,2% de los hombres) y la defensa de personas cuando se les hace daño (32,7% frente al 25,8% de los hombres). Los padres, en cambio, destacan con más frecuencia el esfuerzo por alcanzar metas (52,8% frente a 46,2% de las mujeres), el cumplimiento de compromisos (39% frente a 32,7%) y las creencias religiosas (9,6% frente a 4,9% de las mujeres, doblando casi la cifra). Este contraste apunta a que ellas tienden a priorizar la justicia y la convivencia, mientras que ellos conceden un mayor peso a la disciplina personal y al compromiso individual.

Por edad: las personas de menos de 34 años (26,9%) y aquellas de 35 a 44 años (27,5%) valoran en mayor medida el trabajo en equipo frente a aquellas de 45 a 54 años (18,9%) y más de 55 años (16,3%). En contraposición, esforzarse para lograr metas es un valor más importante para las personas de 45 a 54



años (53,4%), aquellas mayores de 55 años (49%) y aquellas de 35 a 44 años (47,1%) pero desciende notablemente entre aquellas más jóvenes (34,3%).

Por nivel educativo: se aprecia una relación clara entre el nivel de estudios y los valores a inculcar en el hogar. El cuidado del planeta y no contaminar es un valor que se incrementa a medida que lo hace el nivel de estudios. Solo el 15,3% de las personas con hasta 1ª etapa de secundaria enseñan este valor a sus hijas e hijos, así como el 19% de aquellas con 2ª etapa de secundaria, sin embargo, la cifra se incrementa hasta el 32,5% en el caso de aquellas con estudios superiores, suponiendo una diferencia de 17,2 y 13,5 puntos respectivamente. No obstante, valores como "Respetar y seguir las reglas en casa y fuera de ella" y "Ayudarnos a trabajar en equipo" son valores que presentan una tendencia a la baja, es decir, a medida que incrementa el nivel de estudios, baja la importancia de dichos valores en las familias. El resultado es que el 59,1% de las personas con estudios hasta 1ª etapa de secundaria inculca el respeto y seguimiento de las normas, así como el 53,7% de aquellas con 2ª etapa de secundaria y el 48,5% de aquellas con estudios superiores. Asimismo, el 28,5% de las familias con hasta 1ª etapa de educación secundaria inculca la importancia del trabajo en equipo, cifra que se reduce hasta el 25% en el caso de aquellas con 2ª etapa secundaria y hasta el 19,6% entre aquellas con estudios superiores, suponiendo diferencias de esta última con el resto de 8,9 y 5,4 puntos, respectivamente.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

Por hábitat: aparecen diferencias estadísticamente significativas en relación con las creencias religiosas. A medida que se incrementa el tamaño del municipio también lo hace la importancia que las familias dan a dicho valor. En municipios más pequeños solo el 4,7% de las familias tienen en cuenta las creencias religiosas, el 7% en el caso de los municipios medianos y se incrementa hasta el 13,1% en las grandes ciudades.



Por nivel de ingresos: aparecen perfiles duales en los extremos económicos ya que tanto los hogares de renta baja (59,9%) como los de renta alta (60,2%) otorgan un elevado protagonismo al respeto y cumplimiento de normas, mientras que las rentas medias, si bien es importante, se reduce considerablemente respecto a las anteriores (46,9% en ingresos medios y 49,7% en ingresos medio-altos). Respecto a "Defender a las personas cuando se hace daño o se les trata mal" los tres grupos inferiores de renta presenta porcentajes similares (29,7%, 30,5%

y 28,7%, respectivamente), sin embargo, en el caso de las rentas más altas este valor desciende hasta el 15,9%.

Por tipo de familia: las familias monoparentales y monomarentales (59,2%) dan mayor importancia a inculcar la igualdad entre mujeres y hombres en todos los ámbitos de la vida que aquellas familias con pareja de progenitores (43,1%), resultando una diferencia de 16,1 puntos entre ambas.

Por número de hijas e hijos: existe una relación entre el número de hijas e hijos y la importancia de las creencias religiosas, a medida que las familias crecen en número, los valores religiosos cobran un mayor protagonismo. En las familias con un hijo o hija, este valor solo aparece en el 4,1% de los casos, en las familias con dos hijas e hijos, un 7%; y en aquellas familias numerosas la cifra alcanza el 17,9% de los casos, diferencias muy pronunciadas respecto a los anteriores, de 13,8 y 10,9 puntos.

Por tipo de centro educativo: se aprecian correlaciones entre los valores y el tipo de educación. El 30,1% de las familias que han elegido la educación pública señalan como valor a inculcar a sus hijas e hijos el "Cuidado del planeta y no contaminar". Esta cifra disminuye hasta el 20,6% en el caso de la educación concertada y privada, diferencia de 9,5 puntos respecto a la pública. Que todas las personas tengan las mismas oportunidades también es un valor presente en las familias que asisten a la educación pública (16,6%) más que entre aquellas de la concertada y privada (11,7%).

Las familias que asisten a la educación concertada y privada dan mayor importancia a valores como el esfuerzo para lograr metas, con un 55,6% en comparación con la pública (46,9%) y también en ser constante y tener hábitos que ayuden a mejorar (51,1% frente al 42,2%). Asimismo, las creencias religiosas también son un valor más frecuente entre las familias que asisten a la educación concertada y privada (10,2%) que entre aquellas que lo hacen en la pública (5,7%).

Por modelo relacional de familia: se observan diferencias significativas entre los diferentes modelos. "Esforzarse para lograr metas" emerge como prioridad tanto en el modelo directivo (53,7%) como en el autorizativo (52,4%).

El valor de "tratar a todas las personas con respeto sin importar cómo sean" alcanza su cota más alta en el modelo autorizativo (69,2%), seguido de cerca por el permisivo (64%). El directivo registra un 57,9%, mientras que el autónomo desciende hasta el 46,9%, con una diferencia de 22,3 puntos respecto al modelo autorizativo.

En lo relativo a "respetar y seguir las reglas en casa y fuera de ella", el modelo directivo lidera claramente (61,1%), seguido del autorizativo (51,9%).

Finalmente, "ser constante y tener hábitos que ayuden a mejorar" aparece de forma más intensa en el modelo autorizativo (48,4%), le sigue el modelo directivo (42,1%), mientras que los modelos permisivo (34,5%) y autónomo (32,7%) muestran un interés más moderado.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HIJO O HIJA

Por género del hijo o hija: se aprecian matices interesantes en las prioridades familiares. Respecto a las hijas, las familias otorgan un mayor protagonismo a la autenticidad personal: un 37% señala que fomenta "ser uno/a mismo/a y tener libertad para elegir lo que uno/a quiere" a sus hijas, frente al 31,7% en el caso de los niños. Sin embargo, al criar niños, están presentes con más frecuencia la igualdad de género en todos los ámbitos (47,5% frente 39,5% en el caso de las hijas) y el respeto y cumplimiento de las normas (54,1% frente a 48,1% de las hijas).

Por edad del hijo o hija: atendiendo a esta variable, se observa que el perfil de valores evoluciona conforme el niño o la niña crece. En los primeros años se da una mayor importancia al trabajo en equipo, valor que va perdiendo importancia a medida que los y las

hijas crecen. El 30,7% de las familias apuestan por él cuando sus hijas e hijos son menores de 5 años, cifra que desciende al 24,7% en la franja de 6 a 11 años; al 18,2% cuando los hijas e hijos tienen entre 12 y 15 años y hasta el 17% cuando son mayores de 16 años, resultando una diferencia respecto al primer grupo de 13,3 puntos. "El cuidado por el planeta y no contaminar" también es un valor más presente en las familias con hijas e hijos menores de 5 años (32,8%) y 6 y 11 años (34,1%), mientras pasa a un segundo plano cuando estos/as crecen: 21,5% cuando tienen edades entre 12 y 15 años y 19,6% cuando son mayores de 16 años.

En contraposición, existen valores que ganan relevancia a medida que se incrementa la edad de los y las hijas. Esforzarse para lograr metas es un valor de mucha importancia en todas las familias, no obstante, pasa de un 35% de las familias con hijas e hijos menores de 5 años a un 58,2% cuando son mayores de 16 años, resultando una diferencia de 23,2 puntos. Misma tendencia se da respecto al valor "Aprender a tomar decisiones por uno/a mismo/a", al que todas las familias dan una gran importancia. El 37,2% de las familias con hijas e hijos menores 5 años tienen presente dicho valor, así como el 35,8% de aquellas con hijas e hijos de 6 a 11 años, estas cifras se incrementan hasta el 44,4% y el 43,8% en aquellas familias con hijas e hijos de edades entre los 12 y 15 años o mayores de 16 años, respectivamente.

En conjunto, el análisis revela que **el mapa de valores en el hogar se articula fundamentalmente en torno a tres ejes: el respeto** ("tratar a todas las personas sin importar cómo sean", "igualdad entre hombres y mujeres"), **la disciplina** ("respetar normas", "esforzarse para lograr metas" "ser constante y tener hábitos") **y la autonomía reflexiva** ("ser uno o una misma" y "tomar decisiones propias").

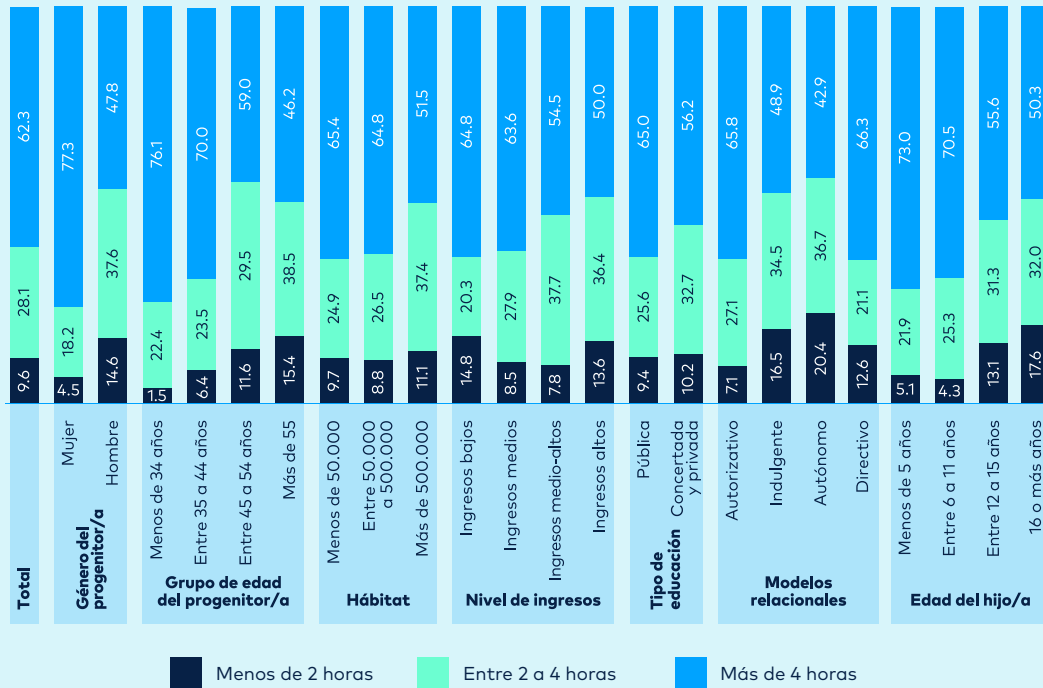
Sin embargo, este patrón general se matiza según el perfil de las y los progenitores: las madres priorizan más la igualdad de género y la ayuda y solidaridad con otras personas, mientras que los padres enfatizan el esfuerzo, el cumplimiento de compromisos y la religiosidad. Las y los progenitores más jóvenes (menores de 45 años) otorgan mayor peso al trabajo en equipo, frente a los de mediana edad (mayores de 45 años) que refuerzan el esfuerzo y la constancia.



A su vez, un nivel educativo más alto impulsa valores ecológicos (cuidar el planeta) a costa de una leve disminución de la obediencia y la cooperación, valores más presentes entre las y los progenitores con menor nivel de estudios. Respecto a las características del hogar, los ingresos imprimen perfiles diferenciados, tanto los hogares de renta baja como los de renta alta otorgan un claro protagonismo al respeto y cumplimiento de normas. La estructura familiar también modula las prioridades: las familias monoparentales otorgan más importancia a inculcar la igualdad entre mujeres y hombres y el incremento del número de hijos/as supone un incremento en la importancia de las creencias religiosas. Por último, la elección del centro escolar añade su propio matiz: en la escuela pública prevalece el compromiso con el cuidado del planeta y tienden a inculcar más la igualdad de oportunidades, quienes optan por la concertada y privada acentúan el esfuerzo para lograr metas, ser constante y tener hábitos que ayuden a mejorar y las creencias religiosas.

En paralelo, **las características de los hijos e hijas modulan estas prioridades: con hijas se potencia la autenticidad personal y con hijos la obediencia y la igualdad formal**; en la primera infancia (<5 años) dominan el cuidado del entorno, la cooperación y el inicio de la autonomía; en la infancia media (6–11 años) se consolida la autonomía y se mantiene el cuidado ambiental; y en preadolescencia y adolescencia (12+ años) se refuerza el esfuerzo, la disciplina de metas y la toma de decisiones autónoma.

GRÁFICO 16 N.º DE HORAS QUE LAS Y LOS PROGENITORES PASAN CON SUS HIJAS E HIJOS EN UN DÍA DE DIARIO. (%)



P29. En un día de diario ¿Cuántas horas pasas con tus hijas e hijos? (N: 1.000)

El 62,3% de las familias señalan que pasan con sus hijas e hijos más de 4 horas en un día de diario, el 28,1% indica que pasa entre 2 y 4 horas con sus hijas e hijos y, por último, el 9,6% señala que son menos de 2 horas las que ve a sus hijas e hijos un día entre semana.

Atendiendo a las variables sociodemográficas surgen diferencias estadísticamente significativas:

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DE MADRES Y PADRES

Por género: las diferencias entre madres y padres son notablemente amplias en lo que respecta al tiempo que pasan con sus hijas e hijos. El 77,3% de las madres pasan más de 4 horas diarias con sus hijas e hijos, mientras en los padres este porcentaje se reduce al 47,8%, lo que supone una diferencia de casi 30 puntos porcentuales. Esta diferencia evidencia la pervivencia

de los roles de género en relación a los cuidados de los y las hijas.

Por edad: las familias más jóvenes pasan más tiempo con sus hijas e hijos. Se aprecia una relación entre edad de los padres y madres y el tiempo que pasan con sus hijas e hijos. El 76,1% de aquellas menores de 34 años señalan pasar más de 4 horas diarias con sus hijas e hijos, así como el 70% de aquellas entre 35 y 44 años, mientras la cifra se reduce al 59% y al 46,2% entre aquellas de 45 a 55 años y mayores de 55 años, respectivamente. Estas últimas se sitúan casi 30 puntos por debajo de las más jóvenes.

Estas tendencias y diferencias tan llamativas entre franjas de edad encuentran de nuevo explicación en la edad de las hijas e hijos. En términos generales, aquellos padres y madres más jóvenes tendrán hijas e hijos más pequeños y a medida que se incrementa la edad de los padres y madres puede suponerse que

las hijas e hijos serán mayores. Esta mayor edad de las hijas e hijos les dota de mayor autonomía y menor necesidad del cuidado constante de sus progenitores.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

Por hábitat: las familias que viven en grandes ciudades presentan diferencias notables con el resto de los tamaños de municipios. El 65,4% de las familias que viven en municipios pequeños y el 64,8% de aquellas que viven en municipios medianos pasan más de 4 horas diarias con sus hijas e hijos, mientras esta cifra se reduce al 51,5% en el caso de las familias que viven en ciudades de más de 500.000 habitantes, lo que supone una diferencia de 13,9 y 13,3 puntos respecto al resto de grupos.

Por nivel de ingresos: se aprecia una correlación entre nivel de ingresos y tiempo dedicado a los y las hijas: a



medida que se incrementa el nivel de renta, se reduce el tiempo diario que se pasa con los y las hijas. El 64,8% de las familias de ingresos bajos pasan más de 4 horas diarias con sus hijas e hijos, así como el 63,6% de aquellas con ingresos medios. Sin embargo, las cifras se reducen a 54,5% y 50% en los casos de ingresos medio-altos y altos. Diferencias ente los 10 y 15 puntos porcentuales respecto a las rentas más bajas.

El hecho de que las rentas bajas y medias pasan mayor tiempo con sus hijas e hijos a diferencia de las rentas altas puede deberse a un menor acceso por parte de las rentas más reducidas a clases extraescolares o al cuidado de los y las hijas por parte de terceras personas, lo que supone la necesidad del cuidado directo por parte de las madres y padres.

Por tipo de centro educativo: también se aprecia una relación entre el tipo de educación elegida y el tiempo pasado junto a los y las hijas. El 65% de las familias que han elegido la educación pública para sus hijas e hijos pasan más de 4 horas diarias con ellos/as, cifra que se reduce al 56,2% en el caso de aquellas que se han inclinado por la concertada y privada, lo que supone una diferencia de más de 8 puntos.

Estas diferencias entre tipos de educación elegidos pueden explicar en la misma dirección que el nivel de renta. Las personas que eligen la privada o la concertada es probable que tengan más recursos, lo que también les permite acceder a más clases extraescolares o cuidados de terceras personas para sus hijas e hijos, reduciendo así el tiempo que pasan con ellos/as.

Por modelo relacional de familia: el 66,3% de las familias que se identifican con el modelo directivo y el 65,8% de aquellas que se ubican en el modelo autorizativo pasan más de 4 horas diarias con sus hijas e hijos, sin embargo, esta cifra se reduce notablemente en el caso del modelo permisivo (48,9%) y autónomo (42,9%).

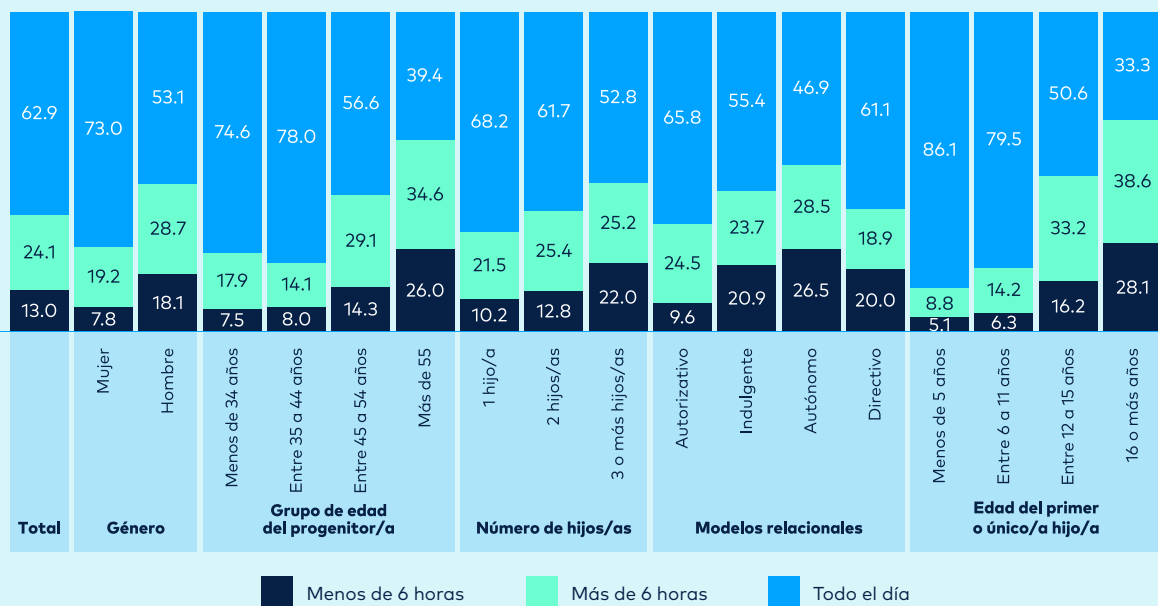
DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HIJO O HIJA

Por edad del hijo o hija: se aprecia una clara relación entre la edad de los y las hijas y el tiempo que sus familias pasan con ellos/as. El 73% de las familias con hijas e hijos menores de 5 años pasan más de 4 horas diarias con ellos/as, así como el 70,5% de aquellas con hijas e hijos de 6 a 11 años. Estas cifras descienden hasta el 55,6% y el 50,3% en aquellas familias con hijas e hijos de 12 a 15 años y mayores de 16 años. Diferencia con los primeros en torno a los 20 puntos porcentuales.

La mayor edad de los y las hijas supone una mayor autonomía por su parte y una menor dependencia del cuidado de sus madres y padres, dando explicación a las tendencias anteriores y que, como se ha mencionado, pueden guardar estrecha relación con la edad de las y los propios progenitores.

El tiempo que se pasa con los hijos e hijas permite dibujar unos perfiles de familias muy claros. Las mujeres de edades más jóvenes, con hijas e hijos con edades inferiores a los 11 años, que conforman familias de ingresos bajos o medios, residen en municipios pequeños o medianos, optan por la educación pública y se identifican con un modelo autorizativo o directivo, pasan mayor tiempo con sus hijos e hijas (más de 4 horas diarias). Mientras los padres de mayor edad, con hijas e hijos por encima de los 12 años, que forman parte de familias con ingresos altos, que residen en grandes ciudades y optan por la educación concertada y privada dedican un menor número de horas diarias a sus hijos e hijas.

GRÁFICO 17 N.º DE HORAS QUE LAS Y LOS PROGENITORES PASAN CON SUS HIJAS E HIJOS EN UN DÍA DE FIN DE SEMANA. (%)



Asimismo, resulta relevante indagar en el número de horas que las familias pasan con sus hijas e hijos los fines de semana. En términos globales, **el 62,9% de las familias señalan pasar con sus hijas e hijos todo el día**, el 24,1% pasa más de 6 horas y el 13% menos de 6 horas. Atiendo a las variables sociodemográficas aparecen diferencias estadísticamente significativas:

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DE MADRES Y PADRES

Por género: se aprecian amplias diferencias entre madres y padres. El 73% de las madres señala pasar todo el día con sus hijas e hijos durante el fin de semana, cifra que se reduce hasta el 53,1% en el caso de los padres, resultando una diferencia de 20 puntos entre ambos. Estas diferencias, al igual que en el gráfico anterior, son la prueba de la pervivencia de una exigencia mayor en los cuidados por parte de las madres.

Por edad: atendiendo a la edad de las madres y padres se aprecian dos perfiles diferenciados. El 74,6% de madres y padres menores de 34 años pasan todo el día junto a sus hijas e hijos, así como el 78% de aquellas con edades entre los 35 y los 44 años, sin embargo, esta cifra se reduce al 56,6% entre aquellas de 45 a 54 años y desciende hasta el 39,4% en las mayores de 55 años. Diferencia de 35 y 38,6 puntos respecto a las franjas más jóvenes, respectivamente.

Como se ha mencionado en el gráfico anterior, la edad de las madres y padres en general está muy relacionada con la edad de los y las hijas. Por tanto, aquellas madres y padres más jóvenes tendrán hijas e hijos de menor edad, lo que supone menor autonomía y necesidad de cuidados por lo que se debe invertir más tiempo, también los fines de semana.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

Por números de hijas e hijos: esta variable también guarda relación con el tiempo que madres y

padres pasan con sus hijas e hijos: a medida que se incrementa el número de hijas e hijos se reduce el tiempo que las y los progenitores pasan con ellos/as en fin de semana. El 68,2% de las familias con un hijo o hija pasa todo el día con ellos/as, así como el 61,7% de aquellas familias con dos hijas e hijos y el 52,8% de aquellas con 3 o más hijas e hijos. Esto da como resultado diferencias de las primeras con el resto de 15,4 y 8,9 puntos porcentuales.

Por modelo relacional de familia: las tendencias, atendiendo al modelo relacional, siguen la misma línea que el tiempo dedicado a los y las hijas en un día de diario. El 65,8% de las familias con modelos autorizativos y el 61,1% de aquellas con modelos directivos pasan todo el día con sus hijas e hijos, cifra que se reduce hasta el 55,4% en el caso del modelo permisivo y el 46,9% en el modelo autónomo. Diferencia de este último con los primeros de 18,9 puntos.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HIJO O HIJA

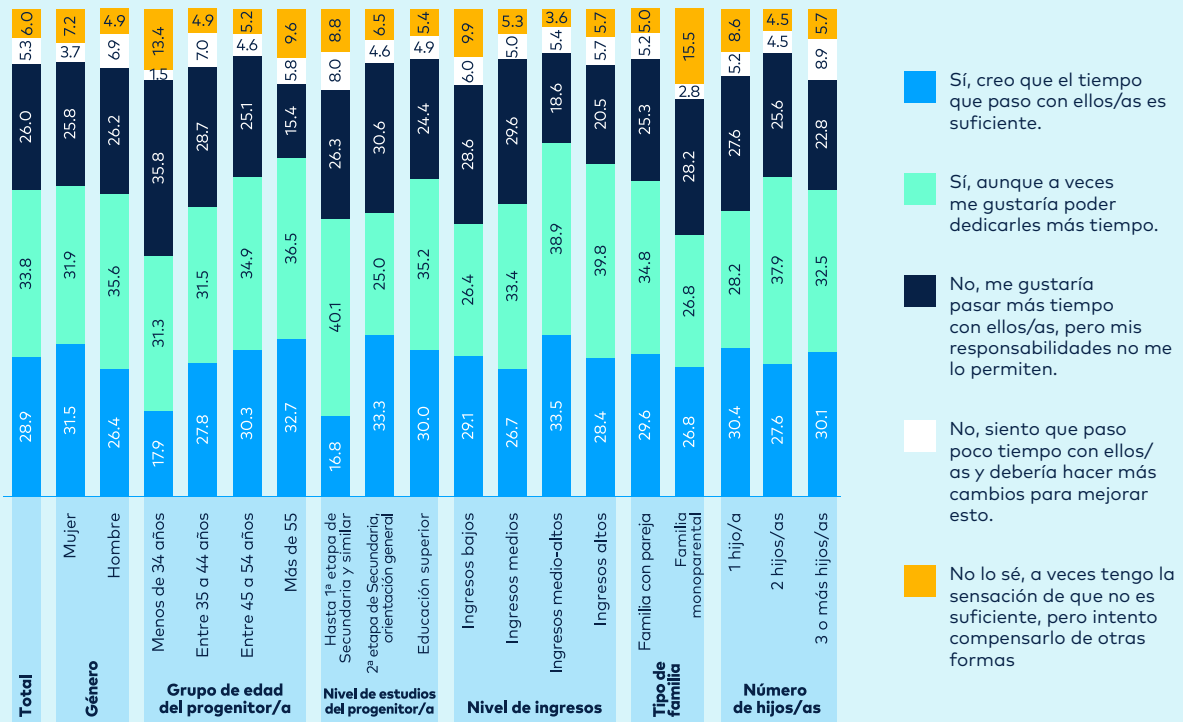
Por edad del hijo o hija: diferencias muy amplias entre el tiempo de dedicación a los y las hijas cuando se atiende a la edad de estas. A medida que los hijas e hijos crecen el tiempo que se les dedica los fines de semana se reduce considerablemente. El 86,1% de las familias con hijas e hijos menores de 5 años pasa todo el día con ellos/as, así como el 79,5% de aquellas con hijas e hijos de entre 6 y 11 años. No obstante, esta cifra se reduce hasta el 50,6% en el caso de familias con hijas e hijos entre 12 y 15 años y cae hasta el 33,3% cuando estos/as tienen más de 16 años, con una diferencia de más de 50 puntos respecto a las familias con hijas e hijos más pequeños/as.

La autonomía que da la edad en el caso de los y las hijas supone una reducción del tiempo en familia para el desarrollo de otros ámbitos de la vida como las amistades, el tiempo propio o los estudios, entre otros.

Así como sucedía con el tiempo invertido en los días laborables a las hijas e hijos, en los fines de semana también se pueden establecer perfiles muy similares.

Las mujeres jóvenes con hijos e hijas menores de 11 años, que conforman familias con uno/a o dos hijos/as y que se identifican con modelos autorizativos tienden a pasar un mayor tiempo de los fines de semana con sus hijos e hijas. En contraposición, los padres de mayor edad, con hijos/as mayores de 16 años y que conforman familias numerosas pasan menos tiempo conjuntamente.

GRÁFICO 18 GRADO DE ACUERDO EN EL TIEMPO PASADO CON HIJAS E HIJOS (%)



P31. Teniendo en cuenta el tiempo que pasas con tus hijas e hijos ¿Crees que es suficiente? (N: 1.000)

Una vez analizado el tiempo que las familias pasan con sus hijas e hijos entre semana y los fines de semanas, resulta relevante conocer su percepción sobre si ese tiempo es o no suficiente. **El 33,8% de las familias lo consideran suficiente, pero les gustaría poder dedicarles más tiempo, y el 28,9% simplemente señala que el tiempo es suficiente.** Entre las que creen que no es suficiente, el 26% señala que les gustaría pasar más tiempo con sus hijas e hijos, pero sus responsabilidades no se lo permiten, el 5,3% siente que pasa poco tiempo y desea cambiar esta situación. Por último, el 6% no sabe si es suficiente e intenta compensarlo de otras formas.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DE MADRES Y PADRES

Por género: Las madres se muestran con más frecuencia satisfechas con el tiempo que dedican: un 31,5% considera que es suficiente frente al 26,4% de los padres. Sin embargo, ellos son algo más proclives a desear tiempo adicional, aunque crean que el que ya pasan sea suficiente (35,6% frente al 31,9% de las madres). Respecto a quienes creen que no es suficiente, el 25,8% de las madres y el 26,2% de los padres señalan que les gustaría pasar más tiempo con ellos/as pero sus responsabilidades no se lo permiten. Por su parte, el 3,7% de las madres y 6,9% de los padres sienten que deberían replantear sus rutinas para aumentar su presencia. Las mujeres registran un mayor grado de incertidumbre sobre si el tiempo destinado es suficiente (7,2% frente al 4,9%).

Destaca como la percepción de la suficiencia del tiempo dedicado entre madres y padres no presenta amplias diferencias como si aparecían en el tiempo efectivamente destinado donde, en alguna ocasión, superaban los 20 puntos de diferencia. Por lo tanto, se puede extraer que o bien el deseo o bien la exigencia del tiempo que se debe pasar con los y las hijas no es el mismo para madres y padres.

Por edad: se aprecia una correlación entre la edad y la percepción de suficiencia del tiempo destinado a los y las hijas: a medida que se incrementa la edad,

aumenta la percepción de que el tiempo dedicado es suficiente. El 17,9% de las personas menores de 34 años señalan estar satisfechas, cifra que se incrementa al 27,8% en aquellas con 35 a 44 años, 30,3% entre las de 45 a 55 años y 32,7% entre aquellas mayores de 55 años, lo que supone una diferencia de 14,8 puntos respecto a las más jóvenes.

Por nivel educativo: las y los progenitores con 2ª etapa de secundaria son los que se siente más satisfechos/as con el tiempo dedicado a los y las hijas (33,3%), seguidas de muy cerca de aquellas con estudios superiores (30%), sin embargo, solo el 16,8% de aquellas con 1ª etapa de secundaria se siente igual de satisfechas. No obstante, el 40,1% de estas creen que el tiempo es suficiente, pero les gustaría dedicar más tiempo, así como el 25% de aquellas con 2ª etapa y el 35,2% de aquellas con estudios superiores. Respecto a quienes no pueden dedicar tiempo suficiente por otras exigencias se sitúan el 30,6% de aquellas con 2ª etapa de secundaria, el 26,3% de aquellas con 1ª etapa y el 24,4% de quienes tienen estudios superiores.



DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

Por nivel de ingresos: en términos generales, las familias con rentas más elevadas se sienten más satisfechas con el tiempo dedicado a sus hijas e hijos, pues el 33,5% de las familias con rentas medias-altas se siente satisfecha y el 38,9% si bien cree que el tiempo es suficiente, les gustaría pasar más tiempo (sumando en total, 72,4%), así mismo estas cifras en las familias de renta altas son el 28,4% y 38,9% (67,3%). En cambio, el 29,1% de las rentas bajas señala que el tiempo es suficiente y el 26,4% que si bien es suficiente les gustaría pasar más tiempo (en total, 55,5%).

Asimismo, las familias con niveles de ingresos bajos y medios señalan en mayor medida que las responsabilidades no les permiten pasar más tiempo con sus hijas e hijos (28,6% y 29,6%, respectivamente) a diferencia de las rentas medio-altas (18,6%) y altas (20,5%). La explicación a esta tendencia podría explicarse atendiendo a la capacidad de conciliación familiar y laboral de las familias atendiendo a su nivel de ingresos, pudiendo apuntar que aquellas con menores ingresos tienen más complicaciones para conciliar de forma óptima.

Por tipo de familia: destaca que el 34,8% de las familias con dos progenitores considera que es suficiente el tiempo dedicado a los hijas e hijos, cifra que se reduce hasta el 26,8% en el caso de las familias monoparentales. En términos globales, estas últimas tienen una menor percepción de que el tiempo dedicado es suficiente. Asimismo, las familias monoparentales triplican a las familias con dos progenitores en relación a no saber si el tiempo es suficiente y buscar otras formas de compensarlo.

Por números de hijas e hijos: cvon un solo hijo o hija, el 30,4% se muestra satisfechas y el 27,6% querría más tiempo, mientras que son las familias con dos hijas

e hijos las que más señalan que, aun considerando el tiempo suficiente, les gustaría pasar más tiempo (37,9%). Los hogares numerosos oscilan entre un 30,1% de satisfacción, un 32,5% de deseo de más tiempo y un 22,8% a los que les gustaría pero no pueden, y acumulan la mayor proporción de urgencia de cambio (8,9%).



Más de 6 de cada 10 familias considera que el tiempo dedicado a sus hijas e hijos es suficiente, aunque a 3 de cada 10 de estas les gustaría pasar más tiempo con ellos/as. Se identifica un perfil satisfecho con el tiempo destinado a sus hijas/as por encima de la media: las y los progenitores mayores de 55 años con estudios superiores, en familias con dos progenitores y con ingresos medios y altos. En contraposición, familias con nivel de estudios bajo, monoparentales, con un único/a hijo o hija, son las que se muestran menos satisfechas con el tiempo invertido.

Itinerarios formativos y laborales

En el plano formativo

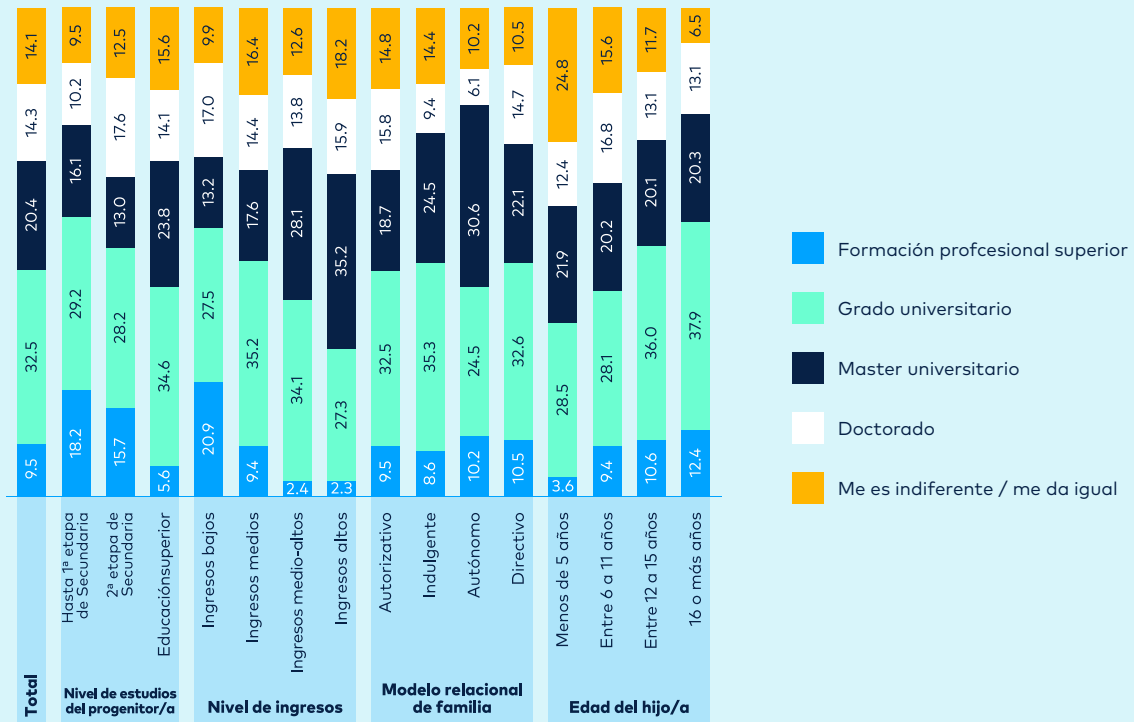
A. HORIZONTES FORMATIVOS: EXPECTATIVAS Y ARGUMENTOS DE LAS FAMILIAS

Indagar qué nivel educativo desean las familias que alcancen sus hijas e hijos y sus motivaciones permite descifrar los itinerarios formativos "ideales" que se muestran como meta desde la infancia. Estos deseos no solo reflejan valores individuales, sino que evidencian cómo el capital cultural y la posición social configuran expectativas en torno a los diferentes niveles educativos.

Las familias proyectan mayoritariamente itinerarios académicos de ámbito universitario: el Grado

universitario (32,5%) es el nivel más deseado, seguido de estudios de Máster (20,4%), Doctorado (14,3%) y FP superior (9,5%). Casi nadie considera suficiente la ESO (1,5%) o una FP media o básica (1,4% en suma). Este patrón refleja la construcción de la universidad y el posgrado como marcadores de distinción social, herederos de la lógica meritocrática que asocia titulaciones elevadas con prestigio y movilidad. Finalmente, el 14,1% de las familias indica que le es indiferente el nivel educativo que alcancen sus hijas e hijos.

GRÁFICO 19 NIVEL EDUCATIVO QUE LAS FAMILIAS DESEAN PARA SUS HIJAS E HIJOS (%)³



P 33. ¿Qué nivel educativo te gustaría que alcanzasen tus hijas e hijos en su vida adulta? (N: 995)

³ Se han excluido los datos sobre madres y padres que han mencionado estudios de ESO y de PF media o básica al ser porcentajes muy reducidos.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DE MADRES Y PADRES

Por nivel educativo: los padres y madres con mayor nivel educativo fortalecen estas aspiraciones: entre quienes tienen estudios superiores, el deseo de Máster sube al 23,8% y el de Doctorado al 14,1%, frente a 16,1% y 10,2% en niveles bajos.

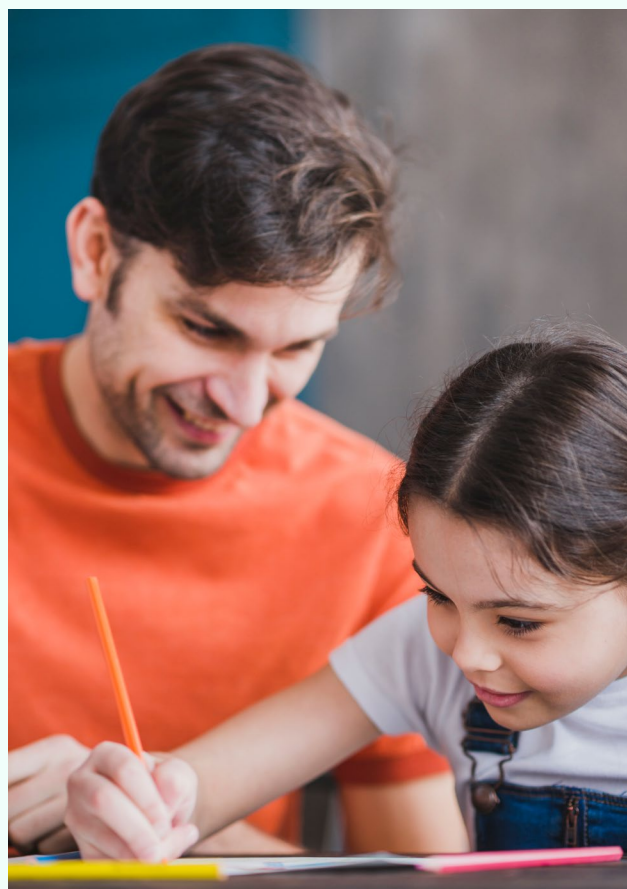
DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

Por nivel de ingresos: a mayor renta, mayor es el nivel educativo deseado. El Máster universitario destaca como una aspiración creciente en los hogares con más recursos, pasando del 13,2 % en ingresos bajos al 35,2 % en ingresos altos. El Grado universitario es la opción más común en general (32,5 %), especialmente entre las rentas medias y medio-altas. Sin embargo, en los ingresos altos baja ligeramente, probablemente porque estas familias aspiran a niveles superiores como Máster o Doctorado. Por otro lado, la Formación Profesional (FP) es significativamente más valorada entre las familias con ingresos bajos (20,9 %) y apenas tiene presencia en los tramos altos (2,3 %).

Por modelo relacional de familia: las familias autorizativas tienden a las aspiraciones de Grado universitario (32,5%), Máster (18,7%) y Doctorado (15,8%). No obstante, al 14,8% de las familias autorizativas les es indiferente el nivel de estudios que alcancen sus hijas e hijos.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HIJO O HIJA

Por edad del hijo o hija: hasta la infancia temprana existe cierto grado de indiferencia (24,8% en menores de cinco años), pero a medida que el hijo o hija crece se consolidan las expectativas: el deseo de Grado universitario sube del 28,5% (6-11 años) al 37,9% (16 años o más). Esta progresiva concreción de expectativas coincide con los hitos de elección real — como la transición a la FP o el Bachillerato.



MODELO PREDICTIVO DE LAS ASPIRACIONES EDUCATIVAS FAMILIARES: ANÁLISIS CHAID

El análisis bivariado ha mostrado que las aspiraciones educativas de las familias se orientan de forma muy mayoritaria hacia el ámbito universitario. El árbol de decisión representado en el esquema 1 permite confirmar y matizar estas conclusiones, mostrando cómo ciertas combinaciones de variables explican mejor las diferencias observadas.

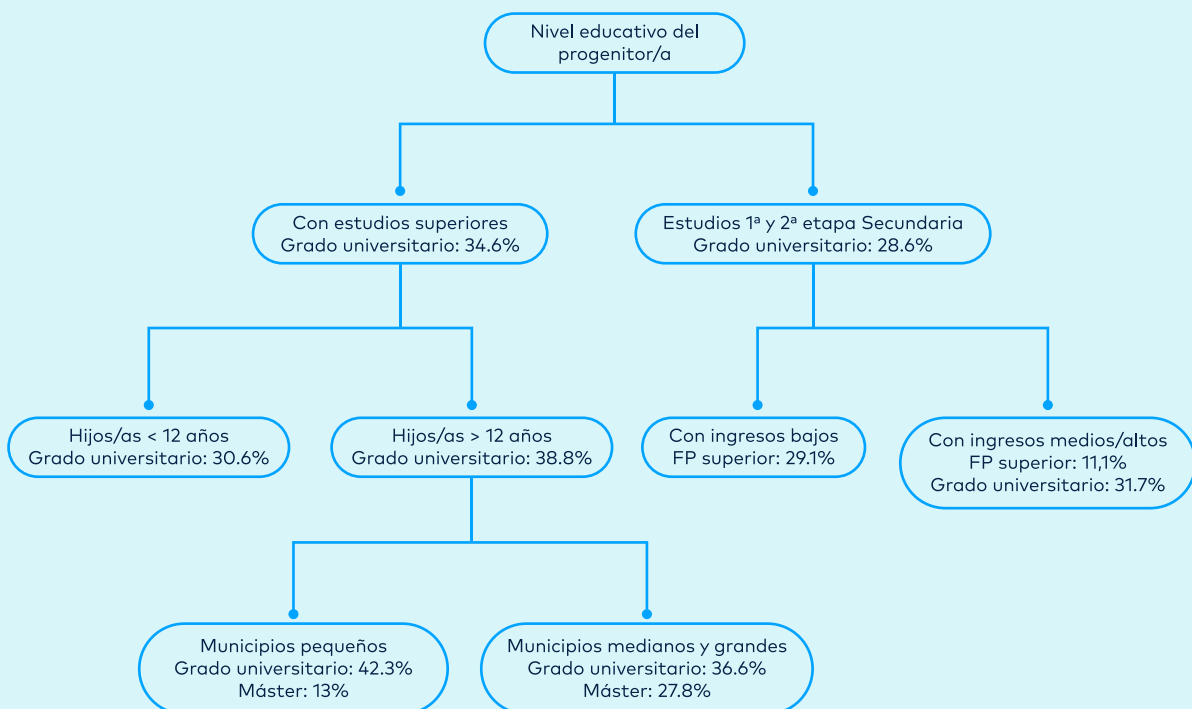
En primer lugar, el nivel educativo de las y los progenitores se revela como el factor más determinante; quienes poseen estudios superiores sitúan en primer término el Grado universitario (34,6%), mientras que las y los progenitores con estudios inferiores lo hacen en menor medida (28,6%). A continuación, la edad de los hijas e hijos modula esas expectativas entre las familias con estudios superiores: entre las familias con menores de

12 años la preferencia por el Grado universitario baja a un 30,6%, pero sube de forma notable al 38,8% en el caso de progenitores de adolescentes de más de 12 años, probablemente porque estos últimos se acercan ya a las decisiones de transición educativa. Entre estas familias de estudios superiores y con hijos mayores de 12 años, el tamaño del municipio también marca diferencias en la profundidad de esas aspiraciones: en entornos rurales el Grado sigue siendo el objetivo mayoritario (42,3%), pero apenas un 13% contempla el Máster; en cambio, en municipios medianos y grandes se observa una mayor disposición hacia estudios de posgrado (27,8%), lo que puede responder tanto a la oferta formativa disponible como a expectativas profesionales más ambiciosas.

mientras las familias con rentas bajas muestran una mayor inclinación hacia la Formación Profesional de grado superior (29,1%), las de ingresos medios y altos apuntan de nuevo al Grado (31,7%) –y en un 11,1% al ciclo formativo superior–, pudiendo explicarse por un mayor margen económico, mayores salidas laborales o la enseñanza práctica para aspirar a estudios superiores.

En el caso de las familias con estudios inferiores, el nivel de ingresos introduce un cambio de rumbo:

IMAGEN 1 ESQUEMA DE ANÁLISIS CHAID DEL HORIZONTE EDUCATIVO PROYECTADO



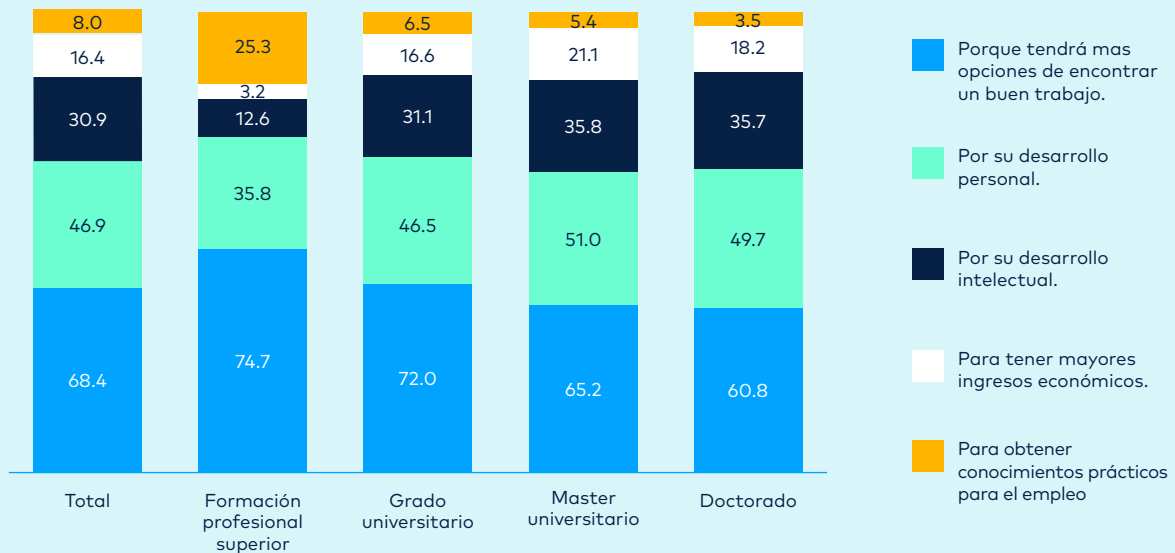


Los resultados muestran que las aspiraciones educativas de las familias se orientan de forma mayoritaria hacia itinerarios académicos largos, donde el Grado universitario es el prioritario. Las aspiraciones no son homogéneas, sino que se ven moduladas por el nivel educativo, el tipo de centro escolar y la edad del hijo o hija.

El nivel educativo del progenitor/a es el principal factor modulador: quienes tienen estudios superiores aspiran en mayor medida a trayectorias de Grado, Máster o Doctorado. Asimismo, también lo es el nivel de ingresos, a mayor renta, mayor es el nivel educativo esperado. También influye el modelo relacional de familia —donde el estilo autorizativo refuerza expectativas elevadas. Además, la edad del hijo o hija actúa como marcador temporal: en las edades más tempranas predomina la indiferencia, pero a medida que crecen se consolidan con fuerza las aspiraciones universitarias.

El análisis CHAID permite confirmar y precisar estas tendencias, mostrando que la combinación de progenitores con estudios superiores e hijos/as menores de 12 años concentra las aspiraciones más altas, especialmente hacia el Grado y el Máster. En contraste, en hogares sin estudios superiores, con menores ingresos o en contextos rurales, se diversifican las expectativas, crecen las respuestas indiferentes y adquiere mayor peso la opción de Formación Profesional.

GRÁFICO 20 PRINCIPALES RAZONES POR LAS QUE LAS FAMILIAS DESEAN QUE SUS HIJAS E HIJOS ALCANZASEN DETERMINADOS NIVELES EDUCATIVOS (%)



P34. ¿Por qué te gustaría que alcanzasen este nivel educativo? (se representan sólo las razones y los niveles educativos que concentran mayor número de respuestas) (N: 767)

A continuación, profundizamos en **las razones por las cuales aspiran a los diferentes niveles educativos para sus hijas e hijos**, y analizamos solo los que más respuestas concentran.

Las familias sitúan en primer lugar la empleabilidad como razón clave para que sus hijas e hijos alcancen niveles formativos altos: un 68,4% lo asocia a "más opciones de encontrar un buen trabajo". Este énfasis en el acceso al mercado laboral subraya la prioridad del aspecto instrumental de la educación en las expectativas parentales.

Casi la mitad (46,9%) también valora el desarrollo personal que aporta la formación, y un 30,9% atiende al desarrollo intelectual, lo que muestra que, aunque utilitaria, la educación también se concibe como espacio de crecimiento y desarrollo personal. Por último, solo un 16,4% menciona los mayores ingresos económicos,

indicando que el retorno económico, si bien relevante, se sitúa detrás de otras motivaciones.

Con porcentajes mucho más inferiores (no representados en el gráfico) se sitúan razones tales como "porque lo importante es que tenga una formación básica suficiente" (8%); "porque en casa no hemos podido estudiar y me gustaría que mi hijo o hija si lo hiciera" (3,7%); "porque no le interesa seguir estudiando y prefiero que aprenda algo práctico" (2,7%).

A continuación, se analizan los motivos que indican las familias para preferir un nivel formativo frente a otro:

Formación Profesional Superior: la empleabilidad adquiere aún más peso: el 74,7% de las familias que la eligen este tope formativo lo hace con la idea de asegurar un buen empleo y el 25,3% indica que le

proporcionará a su hijo e hija conocimientos prácticos para el empleo. En cambio, el interés por el desarrollo personal baja al 35,8% y el desarrollo intelectual apenas alcanza el 12,6%, mientras que los que la vinculan a un mayor ingreso económico son solo el 3,2%. Este perfil sugiere que para quienes optan por la FP Superior lo decisivo no es tanto la formación como proceso de autodesarrollo, sino su función concreta como vía expedita al empleo.

Grado universitario: quienes sitúan el Grado como nivel deseado combinan la lógica instrumental con otros valores. Aun cuando el 72% la asocia a “más opciones de encontrar un buen trabajo”, casi un 46,5% lo hace también por el desarrollo personal, y un 31,1% por el intelectual. El 16,6% menciona los ingresos, un porcentaje similar a la media general. Este perfil polifuncional refleja la imagen del Grado como punto de inflexión en el que convergen expectativas profesionales, formativas y culturales.

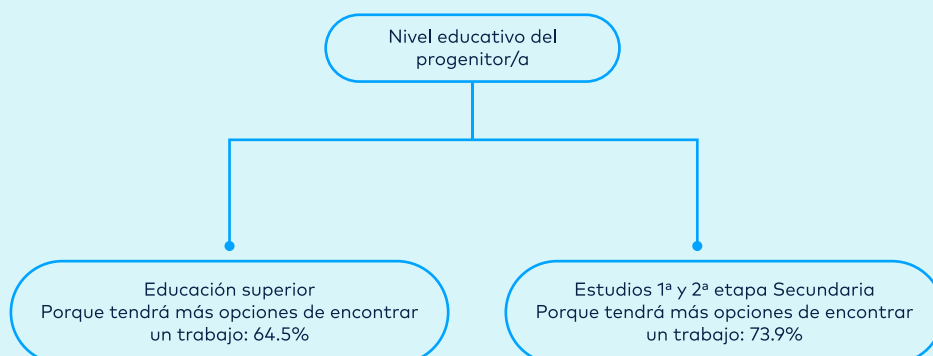
Posgrados (Máster y Doctorado): en estos niveles, la motivación por la empleabilidad sigue siendo alta, aunque en ligero retroceso (65,2% en Máster, 60,8% en Doctorado), lo que deja más espacio al desarrollo

personal (51% y 49,7%) y al intelectual (35,8% y 35,7%). Además, el interés en los mayores ingresos crece hasta el 21,1% en Máster y el 18,2% en Doctorado. Estos datos muestran que, en el ámbito de la investigación y la especialización, las familias proyectan tanto una aspiración instrumental —busca de mejores condiciones económicas— como una clara valorización del conocimiento profundo y del crecimiento intelectual.

MODELO PREDICTIVO DE LAS RAZONES FAMILIARES DEL HORIZONTE FORMATIVO: ANÁLISIS CHAID

El nivel educativo de las y los progenitores influye significativamente en la razón que dan para que sus hijas e hijos alcancen un determinado nivel educativo. Aquellas personas con menor nivel de estudios tienden a asociar con más fuerza el logro educativo con la posibilidad de encontrar un buen trabajo (73,9%), mientras que entre quienes han cursado estudios superiores, esta razón sigue siendo mayoritaria, pero con menor intensidad (64,5%). Esto puede interpretarse como una diferencia en las representaciones del valor de la educación: más utilitaria en los sectores con menor formación y más diversificada entre quienes tienen estudios superiores.

IMAGEN 2 ESQUEMA DE ANÁLISIS CHAID DE LOS MOTIVOS DE LOS HORIZONTES EDUCATIVOS “PORQUE TENDRÁ MÁS OPCIONES DE ENCONTRAR UN BUEN TRABAJO”



Las familias priorizan la empleabilidad como principal razón para que sus hijos e hijas alcancen niveles educativos altos. Mientras que en la FP Superior domina la funcionalidad orientada al empleo, el Grado universitario aparece como un punto de equilibrio entre utilidad y formación integral. En el caso del Máster y el Doctorado, aunque la empleabilidad sigue presente, ganan peso el crecimiento personal y el conocimiento especializado.

A su vez, el modelo predictivo confirma que el nivel educativo del progenitor o progenitora es un factor clave en la configuración de estas motivaciones. Mientras que quienes tienen menor formación tienden a enfatizar el valor instrumental de la educación, las personas con estudios superiores articulan sus expectativas de forma más diversa, combinando también razones personales e intelectuales.

B. PREOCUPACIONES FORMATIVAS

En términos generales, la preocupación más extendida entre las familias es que el entorno social o las amistades influyan negativamente en el desarrollo educativo de sus hijas e hijos (47,3%). Prácticamente la mitad considera que los factores externos al ámbito escolar y familiar —como el grupo de pares, las dinámicas del barrio o contexto social inmediato— juegan un papel determinante en sus trayectorias educativas. El hecho de que esta preocupación supere ampliamente a otras más “clásicas”, como las notas, el acceso a estudios o incluso el esfuerzo individual, revela que para muchas familias el futuro educativo no depende únicamente de las oportunidades escolares, sino también —y, sobre todo— del contexto social en el que se forjan las decisiones y motivaciones juveniles.

GRÁFICO 21 PREOCUPACIONES SOBRE EL FUTURO EDUCATIVO DE LOS HIJAS E HIJOS (%)



En segundo plano, le siguen las inquietudes por el agobio o presión con los estudios (32%), el no saber qué camino elegir (29,2%), el abandono escolar (26,1%) y la desmotivación si no se visualizan salidas laborales (25,8%). Por último y en menor medida preocupa si las notas no son suficientes para acceder a los estudios deseados (22,3%), las dificultades económicas (19,7%), la posibilidad de no conseguir plaza en la formación deseada (18,2%) y el miedo a equivocarse en la elección (12,5%). Un 9,3% declara no tener preocupaciones importantes en este momento.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DE MADRES Y PADRES

Por edad: la inquietud porque sus hijas e hijos no sepan qué camino elegir aumenta con la edad de las madres y padres, del 22,4% en menores de 35 años al 33,1% entre 45-54 años. Asimismo, la preocupación por una mala elección de estudios crece con la edad, llegando al 19,2% en mayores de 55 años; esto se debe a que las familias de mayor edad tienen hijas e hijos en edad de tomar decisiones formativas importantes, si estudian un grado o una FP, qué rama estudiar, etc.

El impacto negativo del entorno social se concentra especialmente en el grupo de 35 a 44 años (54,4%)—posiblemente con hijas e hijos en etapas clave del tránsito educativo—.

Por nivel educativo: se observan diferencias claras según el nivel educativo. Las dificultades económicas son mencionadas por el 24,1% de quienes tienen menor nivel formativo, mientras que solo preocupan al 17,5% de quienes cuentan con estudios superiores. En cambio, la preocupación por si las notas son suficientes para acceder a estudios deseados es más alta entre las familias con estudios superiores (24,6%), frente al 17,5% y 18,5% en los niveles más bajos. Esto sugiere que las preocupaciones tienden a ajustarse al tipo de capital cultural: los niveles más bajos temen barreras materiales, mientras los más altos anticipan barreras académicas.

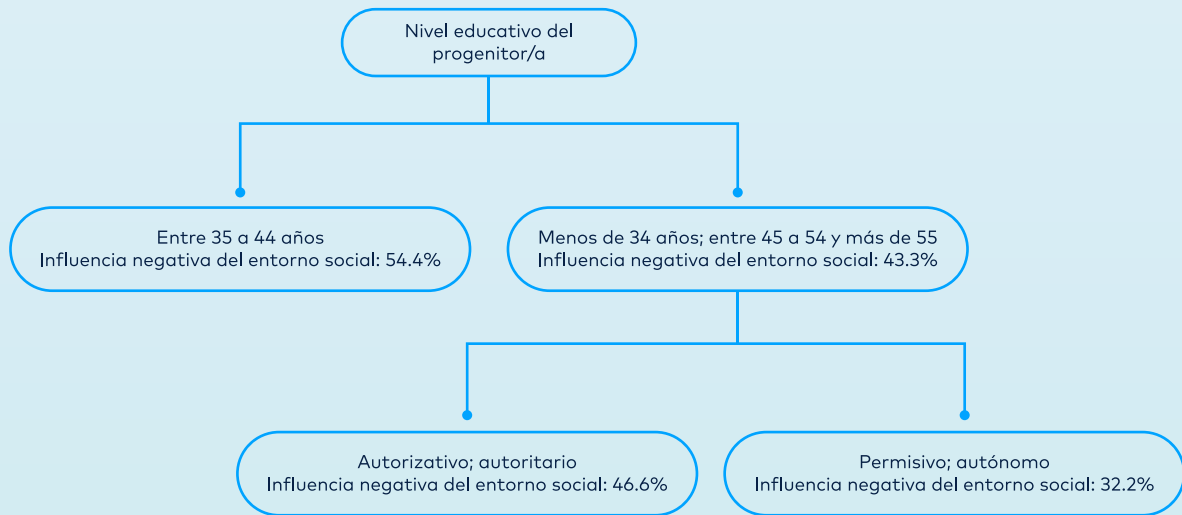
DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

Por género del hijo o hija: se teme más el abandono escolar cuando el hijo es varón (29,1% frente a 22,5%) y que no consiga plaza cuando la hija es mujer (21,3% frente a 14,9%).

Por edad del hijo o hija: genera patrones claros: las familias con hijas e hijos de 16 o más años muestran más preocupación por el acceso a plazas (26,8%), las notas (30,7%) y la equivocación en la elección (17,6%). Estas inquietudes se intensifican previsiblemente porque, en esta etapa, el tránsito hacia la educación postobligatoria o superior se vuelve inminente, y las decisiones académicas adquieren un carácter más decisivo y visible. En cambio, las preocupaciones sobre el entorno social son más altas en menores de 5 años (56,9%) y disminuyen con la edad, y un 19% de las familias con hijas e hijos de esta edad declaran no tener preocupaciones importantes, frente al 3,9% en quienes tienen hijas e hijos de 16 o más.



IMAGEN 3 ESQUEMA DEL ANÁLISIS CHAID SOBRE PREOCUPACIONES DEL FUTURO EDUCATIVO "INFLUENCIA NEGATIVA DEL ENTORNO SOCIAL"



MODELO PREDICTIVO DEL ENTORNO SOCIAL COMO PROBLEMÁTICA DEL FUTURO FORMATIVO: ANÁLISIS CHAID

Los resultados del análisis CHAID muestran que la preocupación por la influencia negativa del **entorno social o las amistades en el futuro educativo de los hijos e hijas está condicionada por la edad del progenitor/a**. En concreto, las personas de entre 35 y 44 años son quienes expresan en mayor medida esta preocupación, alcanzando un 54,4%. En contraste, entre quienes tienen menos de 35 años, más de 44 o más de 55, esta inquietud desciende hasta el 43,8 %. Como hipótesis podríamos inferir que estas diferencias se deben al período vital, puesto que los hijos e hijas de padres y madres de entre 35 y 44 años probablemente se encuentren en el proceso de conformar un grupo de pares de referencia y esto puede generar una mayor preocupación.

Entre los padres y madres mayores de 45 años se observa que el modelo relacional de familia

también influye de manera significativa en el nivel de preocupación. Así, las familias que adoptan estilos permisivos o autónomos muestran una clara desafección hacia esta problemática: el 32,3% señala esta preocupación del contexto social. En cambio, quienes se identifican con modelos autorizativos o directivos se muestran más alertas ante posibles influencias externas negativas, alcanzando un 46,6%.

En conjunto, estos resultados sugieren que las preocupaciones sobre el entorno social como factor de riesgo educativo tienden a concentrarse especialmente en las y los progenitores de mediana edad, así como en aquellas familias que ejercen estilos parentales más normativos o estructurados. Se evidencia, por tanto, la interacción entre edad y modelo educativo en la construcción de las expectativas y temores sobre la trayectoria formativa de los hijos e hijas.

Los resultados muestran que las preocupaciones familiares sobre el futuro educativo de hijas e hijos no se distribuyen de forma homogénea. En los hogares con menor nivel educativo e ingresos más bajos, predominan las preocupaciones materiales. En cambio, en familias con mayor capital cultural, las inquietudes se centran en aspectos más vinculados al rendimiento académico y la orientación formativa, como las notas o el temor a elegir mal y las familias que han elegido una educación concertada y privada están más preocupadas por si las notas no son suficientes para acceder a los estudios que les interesa. Además, el género del hijo o hija introduce sesgos diferenciales: se teme más que los chicos abandonen los estudios y que las chicas no accedan a las plazas que desean, lo que sugiere una persistencia de expectativas y temores de género.

A su vez, el modelo predictivo muestra que la preocupación por la influencia del entorno social también responde a patrones relacionales y generacionales. Las familias con modelos relacionales más estructurados y las personas progenitoras de mediana edad (35-44 años) concentran los niveles más altos de preocupación ante posibles influencias negativas del entorno o las amistades.

C. PREFERENCIAS FAMILIARES SOBRE LAS RAMAS DE CONOCIMIENTO Y SUS MOTIVACIONES

Según el gráfico anterior, observamos que un **43,3%** de las familias declara que les es indiferente qué rama elijan sus hijas e hijos, pero entre las opciones concretas destacan Industria, Ingeniería y Tecnología (9,8%), Ciencias de la Salud y Bienestar (8,2%) e Informática, Software y Tecnologías Digitales (7,1%). Las áreas de Ciencias Exactas (4,9%), Artes y Humanidades (3,9%)

y Educación (3,3%) tienen menor peso, mientras Economía y Empresa se sitúa en un discreto 2,5%. Esto muestra un doble movimiento: por un lado, **una apertura general a cualquier itinerario; por otro, una leve preferencia por las disciplinas STEM y de Salud.**

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DE MADRES Y PADRES

Por género: las madres son más proclives a que les sea indiferente (48,5% de ellas frente al 38,4% de ellos) y a desear para sus hijas e hijos la rama de Ciencias de la Salud y Bienestar (9,6% de ellas frente al 6,9% de ellos). Mientras que los padres apuestan más por Industria, Ingeniería y Tecnología (12,8%) e Informática y Digital (8,9%). Este contraste refleja tanto la socialización de género como la división sexual del trabajo, donde las madres tienden a valorar profesiones de cuidado y los padres las tecnológicas.

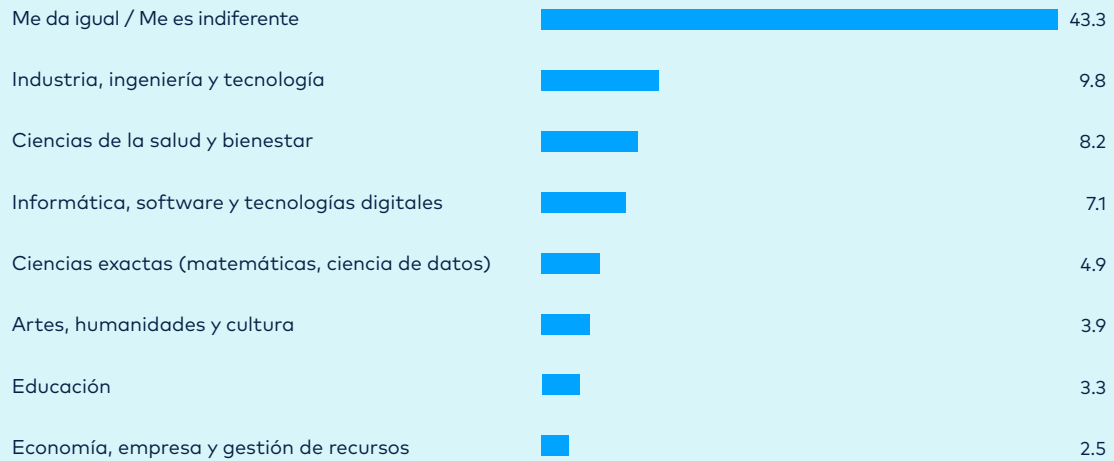
Por edad: el grupo de 35-44 años se decanta en mayor medida hacia la indiferencia (52%) y mayor heterogeneidad de preferencias. En cambio, las y los progenitores mayores de 55 años, con solo un 28,8% de indiferentes, presentan un perfil más decidido ya que probablemente sus hijas e hijos están en la fase de elegir una rama de conocimiento. Este grupo de edad tienden a elegir más las disciplinas STEM: Ciencias Exactas (6,7%) y Tecnología (7,7%).

Por nivel educativo: que les sea indiferente la rama de conocimiento que elijan sus hijas e hijos aumenta con el capital cultural (del 38% en niveles bajos al 45,1% en superiores). Esto evidencia que en niveles superiores se deja a los hijas e hijos más libertad para elegir. Entre quienes tienen estudios inferiores, la rama de Informática y Digital alcanza el 13,9%, mientras que en estudios superiores domina la preferencia por Industria e Ingeniería (11,6%).

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

Por hábitat: las familias de ciudades grandes muestran menos indiferencia (38,4%) y mayor

GRÁFICO 22 PRINCIPALES RAMAS DE CONOCIMIENTO QUE LOS PADRES Y LAS MADRES DESEAN PARA SUS HIJAS E HIJOS



P36. Pensando en el futuro formativo de tu hijo/a, ¿cuál de las siguientes ramas de conocimiento te gustaría que eligiese?
(N:1000)

preferencia por Industria e Ingeniería (12,6%) y por Informática (8,6%), frente a entornos rurales donde la indiferencia alcanza el 46%. Este contraste sugiere que la infraestructura educativa y el mercado de trabajo local – en este caso las grandes ciudades - configuran directamente las expectativas parentales: allí donde hay más posibilidades de formarse y trabajar en sectores industriales o digitales, las familias proyectan más esas oportunidades sobre sus hijas e hijos.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HIJO O HIJA

Por género del hijo o hija: cuando el hijo es varón, las familias muestran menos indiferencia (39,6%) y una mayor preferencia por ramas STEM —Industria e Ingeniería (5,2%) e Informática (10,1%)— en parte porque temen más el abandono escolar de los chicos y buscan orientarlos hacia disciplinas de “éxito”. En cambio, en ellas aumenta la indiferencia (47,3%) y se dirigen más a Ciencias de la Salud (9,5%).

Este patrón refleja una doble lógica de género: por un lado, las niñas gozan de una mayor confianza y libertad para explorar distintas opciones, en parte atribuible a estereotipos que las asocian con actitudes de mayor responsabilidad y compromiso, mientras que los niños reciben una guía más explícita hacia campos tecnológicos y científicos que las familias consideran más seguros y de éxito.

Así, las preferencias parentales perpetúan en cierta medida la segregación ocupacional de género: ellas vinculadas al cuidado y la salud; ellos, a la ingeniería y la tecnología.

Por edad del hijo o hija: a medida que el hijo o hija avanza en edad disminuye la indiferencia (del 57,7% en menores de 5 años al 30,7% en mayores de 16 años) y crecen las preferencias por STEM y Salud, lo que refleja la concreción de expectativas conforme se acercan las decisiones en el futuro formativo.

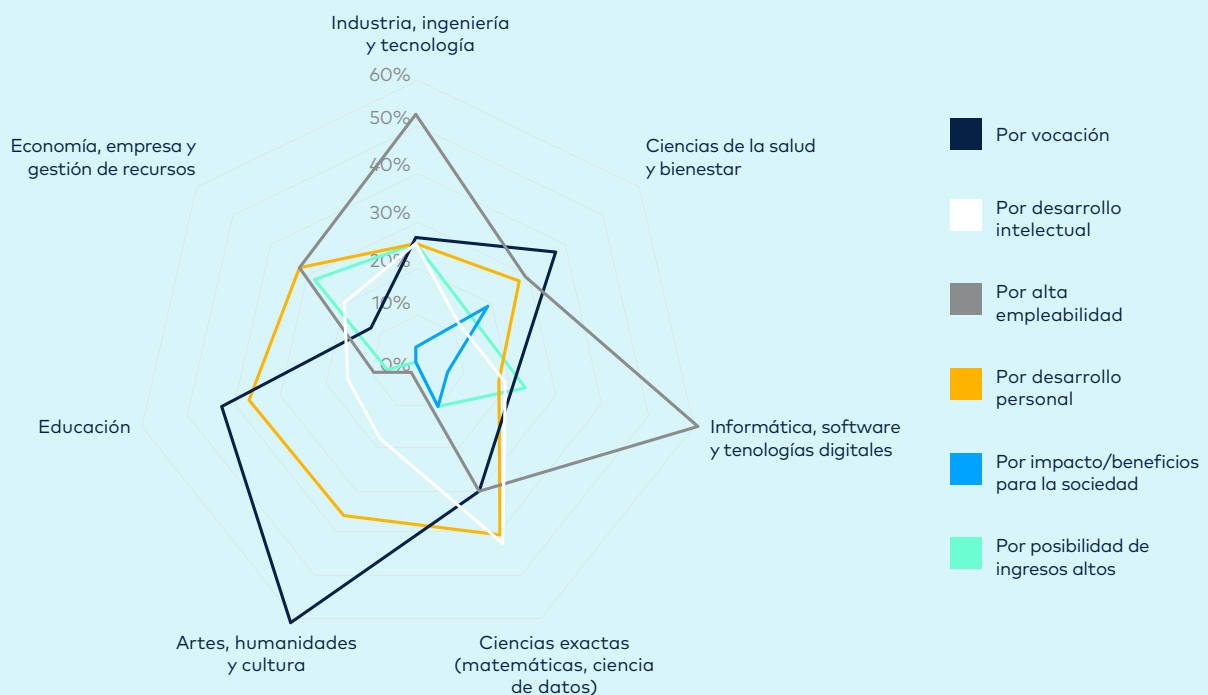
En conjunto, estos resultados muestran que, pese a una elevada indiferencia general declarada, las familias tienden a proyectar a sus hijas e hijos hacia disciplinas con alta empleabilidad—especialmente STEM y Salud—preferencias que se moldean por las condiciones socioestructurales: el género del hijo o hija (los varones se encauzan hacia la tecnología y las chicas a salud), la edad de los hijos/as (mayor concreción con la cercanía a la elección real), el capital cultural (más libertad cuando el padre o madre tiene estudios superiores, pragmatismo en niveles bajos) y el entorno (menos indiferencia y más opciones técnicas en ciudades grandes). En síntesis, las expectativas parentales combinan una retórica de apertura con una selección diferenciada de ramas de

conocimiento que reproduce tanto la división ocupacional de género como la jerarquía de capital cultural y económico.

A continuación, se presentan los principales motivos de elección de una rama de conocimiento frente a otra por parte de las familias.

Por alta empleabilidad: la empleabilidad guía sobre todo la elección de las ramas técnicas y económicas. En Informática y Tecnologías Digitales, un 61,1% de las familias prioriza este criterio, seguido por Industria, Ingeniería y Tecnología (53,1%) y Economía, Empresa y Gestión de Recursos (32%). Incluso en Ciencias Exactas, casi un tercio (30,6%) menciona la perspectiva laboral como motivación principal. En contraste, disciplinas como Artes, Humanidades y

GRÁFICO 23 MOTIVOS PRINCIPALES POR LOS QUE LOS PADRES Y MADRES DESEAN QUE SUS HIJAS E HIJOS ELIJAN DETERMINADAS RAMAS DE CONOCIMIENTO



Cultura (2,6%) o Educación (9,1%) apenas apuntan a esta razón, lo que refleja la percepción de menores oportunidades de empleo inmediato en estos campos.

Por vocación: esta razón es el motor destacado en las áreas de humanidades y de cuidado. Más de la mitad de las familias que optan por Artes, Humanidades y Cultura (61,5%) y por Educación (42,4%) lo hacen por esta cuestión. En Ciencias de la Salud y Bienestar (37,8%) y Ciencias Exactas (30,6%) también hay un importante componente vocacional.

Por desarrollo personal: es transversal a casi todas las ramas y no se aprecia una tendencia clara, Ciencias exactas (42,9%); Educación (36,4%); Artes y Humanidades (35,9%) y Ciencias de la Salud (28%). Mientras que, en las ramas más instrumentales, como Informática (18,1%) e Industria (25,5%), esta razón ocupa un lugar secundario.

Por desarrollo intelectual: esta motivación revela un selecto interés por el conocimiento: alcanza su máximo en Ciencias de la Salud (19,5%) y Economía (20%), donde las familias aprecian esta cuestión. En Industria (3,1%) y Artes (2,6%), el componente meramente intelectual tiene menor peso frente a la dimensión práctica o creativa.

Por impacto y beneficios sociales: el compromiso con la sociedad destaca en sectores vinculados al bienestar y a la ciencia aplicada. Un 19,5% elige Ciencias de la Salud por su contribución social.

D. REACCIONES FAMILIARES ANTE EL INCUMPLIMIENTO DE EXPECTATIVAS

Como ya hemos visto, las familias proyectan para sus hijas e hijos un horizonte formativo centrado mayoritariamente en estudios universitarios y de posgrado, así como en determinadas ramas de conocimiento, con un peso destacado de las disciplinas STEM y del ámbito de la salud. No obstante, también se observa una cierta apertura hacia la decisión individual de los propios hijas e hijos.

En esta sección exploramos qué sucede cuando esas expectativas no se cumplen, teniendo en cuenta que muchas familias han manifestado que les es indiferente la rama que elijan sus hijas e hijos. A través del análisis de las reacciones parentales ante un posible desvío en la trayectoria formativa prevista, profundizamos en cómo madres y padres comprenden, acompañan y orientan los itinerarios educativos de sus hijas e hijos.

La respuesta predominante en el conjunto de familias es el entusiasmo y el apoyo a la elección de sus hijas e hijos:

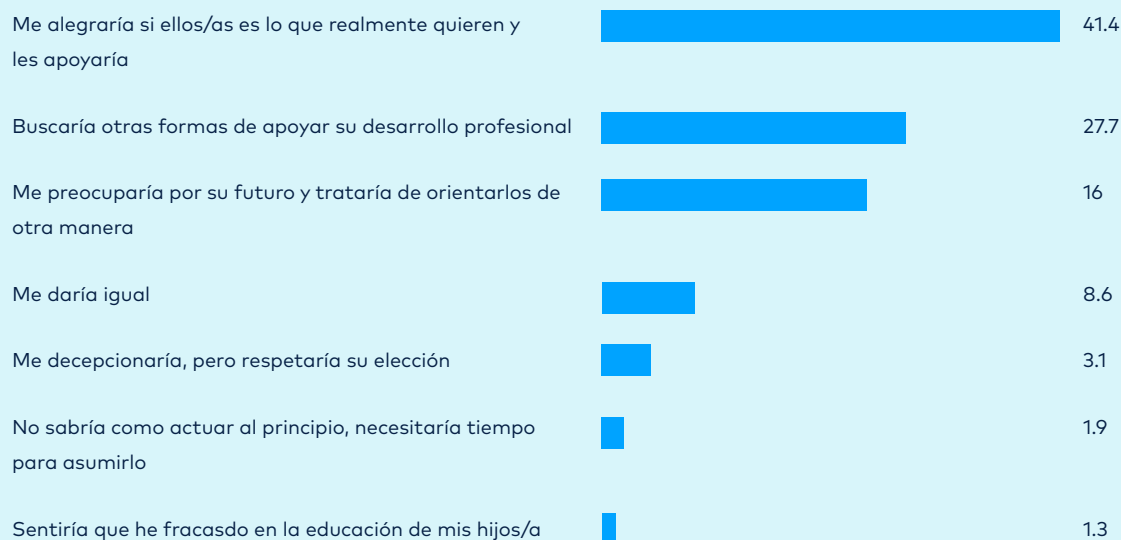
un 41,4% manifiesta que se alegraría si ellos/as realmente escogen lo que quieren y los respaldaría. A su vez, más de una cuarta parte (27,7%) señala que buscaría nuevas formas de apoyar su desarrollo profesional. Solo un 16% se plantea "preocuparse y reorientar" la trayectoria, mientras que menos de un 12% opta por la indiferencia, la decepción o el sentimiento de fracaso, lo cual denota que la mayor parte de los padres y madres opta por la confianza en la autonomía juvenil.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

Por modelo relacional de familia: las familias autoritativas y permisivas —caracterizadas por un mayor apoyo afectivo— son las más proclives al entusiasmo y la celebración: un 42,5% y un 46,8% respectivamente. Además, las autoritativas destacan por su tendencia a "buscar otras formas de apoyo" (28,7%), subrayando un estilo que combina exigencia con acompañamiento activo. Las familias autoritarias, por su parte, equilibran control y reconocimiento: un 31,6% se alegraría y un 32,6% buscaría nuevas vías de apoyo.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HIJO O HIJA

Por género del hijo o hija: en el caso de las hijas, la alegría y el respaldo crecen hasta el 46,3%, mientras que con hijos varones disminuye al 36,4% y aumenta

GRÁFICO 24 REACCIONES DE LOS PADRES Y MADRES SI LOS HIJAS E HIJOS NO CUMPLIESEN SUS EXPECTATIVAS

P 38. En caso de que tu hijo/a no cumpliera con tus expectativas ¿Cómo te sentirías? (N:1000)

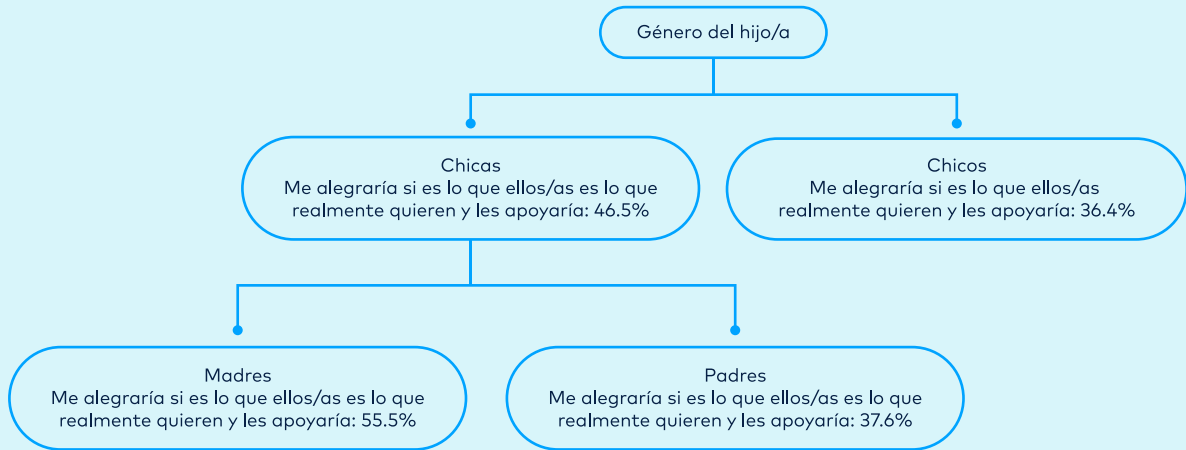
el porcentaje que "buscaría otras formas de apoyo" (29,9%) y el que "se preocuparía y trataría de orientar" (18,6%). Este matiz muestra un mayor control parental prospectivo sobre los chicos, ligado al temor al abandono escolar y al deseo de encauzarlos hacia itinerarios seguros y con una inclinación hacia lo tecnológico.

Por edad del hijo o hija: a medida que el hijo o hija avanza en edad, la proporción de familias que se limita a celebrar la elección se reduce (del 53,3% en menores de 5 años al 32,7% en mayores 16 años), mientras crece la búsqueda activa de apoyo alternativo y la preocupación por el futuro (hasta el 32% y 19% en la adolescencia tardía). Esto evidencia cómo, en el momento real de decidir el itinerario formativo, los padres y madres asumen un rol más proactivo en la orientación de sus hijas e hijos.

MODELO PREDICTIVO DE LAS REACCIONES FAMILIARES: ANÁLISIS CHAID

Más allá de las diferencias significativas observadas en el análisis bivariado, el análisis CHAID permite identificar qué variables tienen mayor peso relativo a la hora de predecir la reacción de madres y padres ante un posible desvío de sus hijas e hijos respecto a sus expectativas. La primera variable que segmenta de forma significativa las respuestas **es el género del hijo o hija**: la proporción de personas que se alegrarían si el/la joven escoge lo que en realidad quiere es claramente superior en el caso de las hijas (46,5%) frente a los hijos varones (36,4%). En un segundo nivel, el modelo muestra que el género del progenitor/a también es determinante, especialmente en relación con las hijas: un 55,5% de las madres se muestran entusiastas y dispuestas a respaldar la decisión de sus hijas, frente a solo un 37,6% de los padres. Además, los hombres son quienes más tienden a declarar que se preocuparían y tratarían de reorientarles (16%) o que se sentirían decepcionados/as (4%).

IMAGEN 4 ESQUEMA ANÁLISIS CHAID REACCIONES DE LOS PADRES Y MADRES



Esta combinación de factores revela patrones relacionales diferenciados:

las madres adoptan, en mayor medida, un enfoque de acompañamiento empático, mientras que los padres —especialmente hacia los hijos varones— manifiestan una actitud más directiva o de control.

La mayoría de las familias responde con entusiasmo o apoyo ante un posible desvío en la trayectoria formativa de sus hijos e hijas, aunque estas actitudes varían según el estilo parental, el género y la edad del hijo o hija. Los modelos autorizativos y permisivos son los más proclives al respaldo emocional. Las hijas reciben más apoyo, y los hijos, más orientación. A medida que los hijos e hijas crecen, disminuye la reacción de entusiasmo y aumenta la preocupación, reflejando una mayor implicación estratégica en la adolescencia.

A su vez, **el análisis CHAID confirma que el género del hijo o hija y del progenitor/a son los principales factores que explican estas reacciones:** las madres se muestran más empáticas, especialmente con las hijas, mientras que los padres adoptan actitudes más directivas, sobre todo hacia los hijos varones.

En el plano laboral

A. EXPECTATIVAS HACIA EL EMPLEO

En términos generales, las familias desean para sus hijas e hijos, ante todo, un trabajo en el que se sientan realizados/as (62,4%). Esta opción destaca claramente por encima del resto y evidencia una valoración creciente de la dimensión personal y subjetiva del trabajo, más allá del estatus o el ingreso. Le siguen, con bastante distancia, el deseo de que tengan un trabajo estable (33%) y uno relacionado con su vocación (32,1%).

Otros deseos aparecen en proporciones más minoritarias: que el trabajo tenga ingresos altos (13,3%), que esté relacionado con su formación académica (10,7%) o que se conviertan en funcionarios/as (6,2%).

Apenas un 4,4% desea que sus hijas e hijos monten su propio negocio y menos aún que ejerzan profesiones de prestigio o de alta exigencia.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DE MADRES Y PADRES

Por género: las madres indican en mayor proporción que los padres el deseo de que sus hijas e hijos se sientan realizados/as en su trabajo (66,9% frente a 58,1%), mientras que los hombres se inclinan algo más por aspiraciones instrumentales: que el empleo esté relacionado con su formación (13%) que tengan impacto positivo en la sociedad (6,3%), que monten su propio negocio (5,9%) o que el trabajo les lleve poco esfuerzo (5,7%).

GRÁFICO 25 EXPECTATIVAS SOBRE EL TIPO DE TRABAJO QUE DESEAN PARA SUS HIJAS E HIJOS (%)



Por edad: a partir de los 55 años crece la aspiración de que el trabajo esté relacionado con la formación (22,1%).

Por nivel educativo: a medida que aumenta el nivel educativo de las y los progenitores, crece también el deseo de que sus hijas e hijos se realicen en su trabajo: del 52,6% entre quienes tienen menor nivel educativo al 64,6% entre quienes poseen estudios superiores.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

Por hábitat: las familias de entornos urbanos muestran un deseo más alto de que el empleo de sus hijas e hijos esté relacionado con su formación académica (6,6%), en comparación con las de municipios más pequeños (2,5%).

Por nivel de ingresos: las familias con ingresos bajos son quienes más aspiran a que sus hijas e hijos emprendan su propio negocio (8,8%) y las familias con ingresos bajos y medio-bajos que sus hijas e hijos se conviertan en funcionarios/as (7,1% y 9,1%).

Por número de hijas e hijos: las familias numerosas destacan por su deseo de que el trabajo de sus hijas e

hijos tenga un impacto positivo en la sociedad (8,1%), mientras que las de uno o dos hijas e hijos tienden a priorizar más el deseo de estabilidad y realización personal.

Por modelo relacional de familia: los modelos de crianza autoritativo e permisivo están más asociados al deseo de que sus hijas e hijos se sientan realizados/as y puedan desarrollar su vocación (66,4% y 61,2%, respectivamente).

Por tipo de centro educativo: Las familias con hijas e hijos en centros concertados y privados tienden a desear un trabajo con ingresos altos en mayor proporción que cuando los hijas e hijos van a los centros públicos (16,8% frente al 12,1%).

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HIJO O HIJA

Grupo de edad del hijo o hija: a medida que el hijo o hija va creciendo, se observa un aumento del deseo de que su trabajo esté relacionado con su formación: desde un 4,4% en menores de 5 años hasta un 16,3% en adolescentes de 16 o más años. Esto sugiere que el tránsito educativo influye en el tipo de expectativas laborales que las familias proyectan sobre ellos/as.

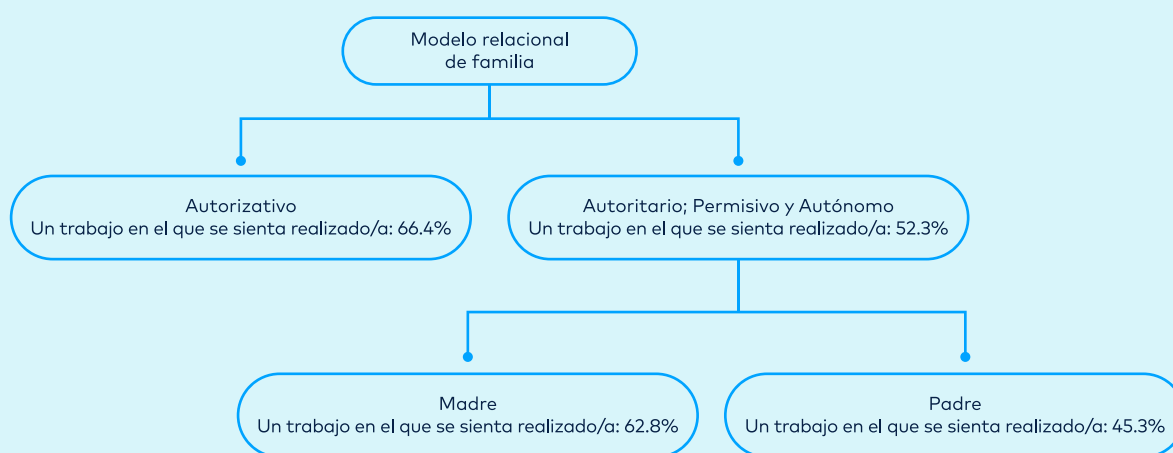


MODELO PREDICTIVO DE LAS ASPIRACIONES LABORALES: ANÁLISIS CHAID

Los resultados del análisis CHAID muestran que el modelo relacional de familia es el factor más determinante a la hora de explicar el deseo de que los hijos e hijas tengan un trabajo en el que se sientan realizados/as. En concreto, un 66,4% de las familias con un estilo parental autorizativo expresan este deseo, frente al 52,3% de aquellas que adoptan modelos directivos, permisivos o autónomos. Además,

el género del progenitor/a también desempeña un papel relevante, aunque únicamente dentro del grupo de modelos no autorizativos. En este contexto, un 62,8% de las madres afirman desear que sus hijas e hijos se sientan realizados/as en su futuro trabajo, frente al 45,3% de los padres. Esta diferencia refleja cómo, incluso dentro de estos estilos parentales las madres tienden a valorar más la dimensión emocional y vocacional del trabajo en el futuro de sus hijas e hijos que los padres varones.

**IMAGEN 5 ESQUEMA DE ANÁLISIS CHAID DE ASPIRACIONES LABORALES
"UN TRABAJO EN EL QUE SE SIENTA REALIZADO/A EN SU TRABAJO"**



El deseo mayoritario de las familias es que sus hijas e hijos encuentren un trabajo en el que se sientan realizados/as, por encima de otros factores como el ingreso, el prestigio o incluso la estabilidad. Este deseo se refuerza entre las madres, los perfiles con mayor nivel educativo y en modelos de crianza más afectivo-rationales. A la vez, persisten diferencias vinculadas a género, clase social y entorno, donde ciertas aspiraciones como el emprendimiento o la estabilidad cobran más peso como estrategias adaptativas ante la incertidumbre. **El análisis CHAID confirma que el modelo relacional de familia es clave:** las familias autorizativas destacan por desear en mayor medida que sus hijos/as se sientan realizados/as. En estilos no autorizativos, este deseo es más frecuente entre las madres que entre los padres.

B. PREOCUPACIONES SOBRE EL FUTURO LABORAL

GRÁFICO 26 PREOCUPACIONES SOBRE EL FUTURO LABORAL DE LOS HIJAS E HIJOS (%)


P41. Del siguiente listado ¿podrías indicar cuáles son tus principales preocupaciones sobre el futuro laboral de tus hijas e hijos? (se excluyen los NS/NC) (N:981)



En términos generales, las principales preocupaciones familiares en relación con el futuro laboral de sus hijas e hijos se centran en **la precariedad del empleo (38,1%) y en el impacto del estrés laboral sobre la salud mental (32,8%)**. Que estas dos cuestiones sean las preocupaciones más extendidas entre las familias refleja una lectura ajustada al contexto sociolaboral actual.

Por un lado, en las últimas décadas, el mercado de trabajo ha experimentado una creciente inestabilidad estructural, marcada por la temporalidad, los bajos salarios, dificultad para la inserción laboral, especialmente entre la población joven. Esta realidad —frecuentemente vivida por las propias madres y padres— se proyecta sobre el futuro de sus hijas e hijos, reflejando el temor a que las trayectorias laborales de sus hijas e hijos estén atravesadas por condiciones de empleo frágiles y sin garantías.

A esta preocupación se suma **el aumento y visibilización del malestar psicológico vinculado al mundo del trabajo**, especialmente tras la pandemia, cuando emergió con más fuerza la conciencia sobre la salud mental como una dimensión clave del bienestar laboral. Las familias, por tanto, no solo temen que sus hijas e hijos trabajen en condiciones precarias, sino que lo hagan a costa de su equilibrio

emocional, sometidos/as a presiones, exigencias excesivas o ritmos de trabajo que afecten a su calidad de vida. Esta preocupación por la afectación de la salud mental a raíz del trabajo también se encuentra muy presente entre la juventud, quienes saben que el estrés en el trabajo o la ansiedad provocada por la incertidumbre o precariedad laboral pueden tener, o ya están teniendo, efectos negativos para su salud. Por ello, la juventud actualmente prioriza empleos estables y seguros con tiempo de ocio y descanso para su desarrollo personal.

Le siguen otras inquietudes importantes como el **temor a que no sean valorados/as o tratados/as correctamente en el trabajo (29,2%)**, o que **el empleo les deje sin tiempo libre, obligándoles a renunciar a aspectos importantes de su vida personal (25,1%)**.

Un segundo bloque de preocupaciones, menos frecuentes, incluye: **el miedo a que se sientan perdidos/as respecto a su futuro laboral (21,8%)**, que tengan que emigrar por falta de oportunidades (21,5%) o **que su trabajo no guarde relación con su formación (16,3%)**.

En menor medida, las familias temen que sus hijas e hijos se arrepientan del camino laboral elegido

(13%), que haya demasiada competencia (7,1%) o que no cuenten con las habilidades necesarias para adaptarse al mercado (6%). Solo un 4,9% declara no tener ninguna preocupación relevante sobre el futuro laboral de sus hijas e hijos.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DE MADRES Y PADRES

Por género: las madres están proporcionalmente más preocupadas que los padres por la posibilidad de que sus hijas e hijos tengan que emigrar por falta de empleo (24,7% frente a 18,3%), lo que podría estar vinculado a una mayor sensibilidad y protección materna hacia los efectos de la distancia y la ruptura del entorno familiar.

Por edad: las preocupaciones también varían según la edad de madres y padres. El estrés laboral y la falta de tiempo libre preocupan más a quienes tienen entre 35 y 44 años (30,6%). En cambio, la preocupación por que sus hijas e hijos se sientan perdidos/as respecto a su futuro laboral aumenta entre quienes tienen entre 45 y 54 años (26,7%). Quienes tienen más de 55 años muestran mayor preocupación por la emigración por causas laborales (28,8%).

Por nivel educativo: los datos muestran diferencias significativas, pero en preocupaciones minoritarias. Las familias con niveles intermedios de formación (segunda etapa de secundaria) son las que más se preocupan por la adaptación al mercado laboral (10,6%), mientras que aquellas con menor nivel educativo muestran más preocupación por si sus hijas e hijos están suficientemente preparados/as para acceder al trabajo que desean (10,9%).

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

Por nivel de ingresos: aunque la precariedad laboral es la principal preocupación en todos los grupos, destaca especialmente entre las familias con ingresos medio-altos (47,9%). Además, las familias con ingresos

medios expresan con más frecuencia el temor a que sus hijas e hijos no sean valorados o tratados bien en el trabajo (34,6%). Entre quienes tienen ingresos altos, crece la preocupación por que sus hijas e hijos no encuentren un trabajo relacionado con su formación (25%).

Por número de hijas e hijos: las familias con uno o dos hijas e hijos tienden a preocuparse más por la precariedad (30,4% y 30,5%, respectivamente), mientras que las familias numerosas destacan en su preocupación por el trato injusto en el entorno laboral (30,5%).

Por modelo relacional de familia: en los hogares con estilos de crianza autoritativos se observa una mayor preocupación por que las hijas e hijos se sientan perdidos/as en el mundo laboral (24,3%).

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HIJO O HIJA

Por edad del hijo o hija: en las familias con hijas e hijos menores de 5 años se concentran las preocupaciones sobre el impacto del trabajo en la salud mental (41,6%), el que se les trate mal en el empleo (38,7%) y la falta de tiempo libre (32,1%). A medida que aumenta la edad, emergen otras preocupaciones más relacionadas con la elección vocacional y la trayectoria, por ejemplo, entre los 12 y 15 años, crece la inquietud por que se sientan perdidos/as (27,4%) y a partir de los 16 años, aumenta el temor a que no consigan un trabajo relacionado con su formación (23,5%) o a que se arrepientan del camino elegido (19,0%). También disminuye significativamente el número de familias que declaran no tener preocupaciones cuando sus hijas e hijos ya han alcanzado la adolescencia (solo 3,3% de los hijas e hijos de más de 16 años frente al 15,2% en menores de 5 años).

Las preocupaciones familiares sobre el futuro laboral de las hijas e hijos se centran principalmente en la precariedad y el impacto del estrés laboral, reflejando una lectura crítica y realista del mercado de trabajo actual. En las familias de ingresos medios y medio-altos, esta preocupación parece responder a un desencanto intergeneracional: a pesar de haber invertido en educación, muchas han vivido empleos inestables o sin reconocimiento, lo que erosiona la confianza en el valor protector de la formación. Estas experiencias familiares se alinean con lo que Bauman (2005) denomina la "inseguridad estructural" propia de las sociedades líquidas, en las que el empleo deja de ser un anclaje seguro y pasa a ser fuente permanente de incertidumbre. Esta visión se refuerza en madres y personas de entre 35 y 44 años, que temen que sus hijos/as sacrifiquen su bienestar personal por el trabajo. Además, las

madres y mayores de 55 años destacan por su preocupación por la emigración laboral. La edad del hijo o hija también actúa como modulador: en la infancia preocupa más el bienestar emocional y el trato en el trabajo, mientras que en la adolescencia emergen temores vinculados a la orientación vocacional, formación y trayectoria elegida.

C. FACTORES CLAVE PARA EL ACCESO AL EMPLEO

La mayoría de las familias (67,4%) destaca que el pilar fundamental para que sus hijas e hijos accedan a un buen empleo es tener una **sólida formación académica**. A esta convicción le sigue la importancia de desarrollar **habilidades personales y profesionales**

GRÁFICO 27 FACTORES CLAVE PARA EL ACCESO AL EMPLEO. (%)



(51,5%), que complementan el bagaje formal. Más atrás se sitúan la **motivación** (40,9%) y el **dominio de idiomas** (38,1%).

Aunque las cualificaciones y competencias técnicas dominan las expectativas, un 19,2% de las familias atribuye peso al rol de la **suerte y el momento oportuno**, y un 18,1% valora contar con una **red de contactos y recomendaciones**. Estas cifras señalan el reconocimiento de la importancia de los capitales sociales (redes familiares o comunitarias) y de la contingencia en los itinerarios profesionales.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DE MADRES Y PADRES

Por género: los padres valoran algo más que las madres la adaptabilidad de sus hijas e hijos (“estar dispuestos a aceptar cualquier trabajo”, 10,8% vs. 7%). Esta diferencia entre madres y padres pone encima de la mesa los estereotipos de “mujer cuidadora” y “varón proveedor”. Mientras las mujeres tienen una visión más protectora y con menor carga productivista, los padres dan mayor importancia al trabajo y al esfuerzo, elementos fundamentales para la construcción de la masculinidad hegemónica. como un elemento fundamental para la construcción de la masculinidad hegemónica⁴.

Por edad: la formación académica es fundamental para todos, pero su peso aumenta en los padres y madres de mayor edad (del 64,2% en menores 35 años al 76% en mayores 55 años).

Por nivel educativo: a medida que sube el nivel educativo de la madre o el padre, crece el énfasis en que sus hijas e hijos posean habilidades personales y profesionales (de 40,1% en niveles bajos a 55,3% en superiores) y en el factor suerte/momento adecuado (de 11,7% a 21,8%). En cambio, en hogares con niveles de educación inferiores aumenta el recurso a la adaptabilidad (13,1% vs. 7,1%), indicando que donde hay menos capital cultural se confía más en la adaptabilidad y resiliencia como vía de acceso al empleo.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

Por nivel de ingresos: el dominio de idiomas crece con los recursos familiares —del 29,7% en ingresos bajos al 44,3% en altos—, señalando que el capital lingüístico se asume como ventaja competitiva sólo cuando los medios económicos permiten su dedicación o escolarización bilingüe. Al mismo tiempo, la suerte y estar en el momento adecuado ganan peso en los hogares más acomodados (de 12,6% de los hogares con ingresos bajos a 23,9% en los de ingresos altos).

Por número de hijo o hija: en las familias numerosas (3+ hijas e hijos), apoyan una “buena formación” en el 76,4%, frente al 64,4% de familias con un único hijo o hija.

Por modelo relacional de familia: las familias autorizativas sitúan la formación académica en un protagonismo central (70,3%, lo que supone 10 puntos porcentuales más que en el resto de los modelos).

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HIJO O HIJA

Por género del hijo o hija: cuando la hija es chica, la suerte y la red de contactos cobran más importancia (21,1% y 20,2%, lo que supone 5 puntos porcentuales más que cuando el hijo es varón), mientras que con hijos varones se subrayan más las habilidades informáticas y digitales (18,8% vs. 12% en ellas) y la adaptabilidad (18,8% vs 12% en ellas).

Por edad del hijo o hija: conforme se avanza en la edad del hijo o hija, aumenta el valor de contar con una “buena red de contactos” (21,6% en mayores de 16 años), reflejo de la conciencia de que las relaciones sociales son una palanca para la inserción profesional.

⁴ Sanmartín Ortí, A., Kuric Kardelis, S. & Gómez Miguel, A. (2022). La caja de la masculinidad: construcción, actitudes e impacto en la juventud española. Madrid: Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud, Fundación Fad Juventud. DOI: 10.5281/zenodo.7319236 p.30

En conclusión, aunque la formación académica se consolida como el factor clave para el acceso a un buen empleo desde la mirada familiar, **las diferencias por variables sociodemográficas revelan matices significativos**. Por ejemplo, los padres tienden a priorizar más la adaptabilidad de sus hijos e hijas. La edad también incide: las generaciones mayores valoran más la educación formal. A su vez, a mayor nivel educativo y de ingresos del hogar dan más importancia atribuida a habilidades personales, idiomas o incluso al papel de la suerte. **En el modelo autorizativo dan más peso a la formación académica que el resto**. Por otro lado, las familias con más hijos/as tienden a dar más peso a las redes y a la contingencia, mientras que cuando los hijos son varones se insiste más en las competencias digitales y la adaptabilidad y, en las chicas, se le da un peso mayor al capital relacional.

D. PERCEPCIONES FAMILIARES SOBRE LAS HABILIDADES BLANDAS CLAVE PARA EL FUTURO EDUCATIVO Y LABORAL

El gráfico anterior revela una percepción bastante equilibrada entre madres y padres respecto a las habilidades blandas (softskills) que consideran importantes para la formación y el futuro laboral de sus hijas e hijos. No hay una habilidad que destaque de forma abrumadora sobre las demás: todas las competencias se sitúan en una franja bastante compacta, especialmente entre el 20% y el 28%, lo que sugiere una valoración plural y multifactorial del desarrollo competencial.

El aprendizaje continuo (28,9%) encabeza ligeramente la lista, lo que pone de relieve la conciencia sobre **la necesidad de actualizarse y adaptarse** permanentemente en un entorno laboral cambiante. Le siguen muy de cerca **el trabajo en equipo y la cooperación** (26,7%) y la capacidad de decisión y responsabilidad personal (26,5%).

Asimismo, se valoran de forma significativa la **comunicación efectiva** (24%), las **habilidades sociales**

y emocionales (22,8%) y la **resolución de conflictos** (22,7%), lo que indica una apreciación del componente relacional y emocional en el entorno laboral y formativo. Incluso competencias más técnicas, como las **digitales y tecnológicas** (17,6%), aparecen en segundo plano frente a las habilidades interpersonales o actitudinales.

En conjunto, el gráfico muestra que madres y padres tienden a apostar por un perfil de empleabilidad integral, en el que ninguna competencia blanda es considerada única o excluyente, sino parte de un conjunto diverso de herramientas que sus hijas e hijos deberían desarrollar.

Finalmente, el 5,9% de madres y padres "nunca se lo ha planteado" y un 0,8% "no considera que las softskills sean importantes para la formación y el trabajo". **La baja concentración en estas respuestas revela la importancia y el reconocimiento de las competencias blandas en la mayoría de las familias.**

GRÁFICO 28 HABILIDADES BLANDAS QUE LAS FAMILIAS CONSIDERAN IMPORTANTES PARA EL DESARROLLO FORMATIVO Y LABORAL DE SUS HIJAS E HIJOS



P43. De las siguientes habilidades (softskills) ¿cuáles consideras que son más importantes para el desarrollo formativo y laboral de tus hijas e hijos?

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DE MADRES Y PADRES

Por género: los padres (11%) otorgan algo más importancia a los hábitos de vida saludable que las madres (7,4%).

Por edad: el grupo de padres y madres de menos de 34 años (32,8%) y el de más de 55 años (29,8%) valoran más la capacidad de expresión y comunicación que los grupos intermedios (21,8%). En cuanto a las habilidades sociales y emocionales, la valoración crece con la edad hasta los 45-54 años (27,1%), pero luego desciende en el grupo de más de 55 (15,4%), lo que puede reflejar diferencias generacionales en la percepción de la importancia de las emociones en el ámbito formativo y laboral. Sobre los hábitos de vida saludables, quienes tienen menos de 34 años (14,9%) y más de 55 años (16,3%) destacan más esta cuestión que los grupos intermedios (7,8%). La opción "Nunca me lo he planteado" presenta una leve mayor proporción en progenitores de entre 35 y 44 años (9,5%).

Por nivel educativo: las diferencias más notables aparecen en este cruce. La capacidad de decidir por sí mismo/a y hacerse responsable es más valorada por quienes tienen estudios de la 2ª etapa secundaria (32,9%) y hasta primera etapa de secundaria (27,0%), frente a quienes tienen educación superior (24,3%), lo que podría relacionarse con la importancia atribuida a la autonomía práctica en entornos laborales. En cambio, las habilidades sociales y emocionales y la creatividad y pensamiento crítico son más valoradas por quienes tienen educación superior (25,8% y 23,8%, respectivamente frente al 17,4% y 13,7% en los grupos de estudios más inferiores). En la habilidad de adaptación al contexto, nuevamente las personas con educación superior destacan más este valor (12,1%) que los niveles educativos más bajos, con casi 6 puntos de diferencia. La opción "Nunca me lo he planteado" desciende a medida que aumenta el nivel educativo (12,4% en 1ª etapa de secundaria frente a solo 3,9% en educación superior), lo que sugiere

que una mayor formación se asocia a una mayor reflexión sobre las competencias blandas para la vida laboral. "buena red de contactos" (21,6% en mayores de 16 años), reflejo de la conciencia de que las relaciones sociales son una palanca para la inserción profesional.



DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

Por hábitat: en cuanto a la resolución y gestión de conflictos es valorada por el 26,4% de los hábitats de menos de 50.000 habitantes, frente al 17,2% en grandes ciudades (más de 500.000 habitantes). En cambio, la creatividad y pensamiento crítico sigue la tendencia inversa: es más valorada en grandes urbes (23,7%) que en entornos pequeños (16,4%).

Por nivel de ingresos: existen claras diferencias por nivel socioeconómico. La capacidad de decidir por sí misma y hacerse responsable es más valorada por familias con ingresos bajos y medios (30,8% y 29,6%), pero decrece en los niveles medio-altos (18,6%), lo que podría indicar una mayor preocupación por la autonomía en contextos con menos recursos. La creatividad y pensamiento crítico escala con el nivel de ingresos: 13,7% en familias con ingresos bajos frente al 29,3% en las de ingresos medio-altos, lo que

supone una diferencia de 15 puntos porcentuales. Este patrón podría reflejar que las familias con más capital económico apuestan por este tipo de habilidades cognitivas. Respecto al aprendizaje autónomo y proactividad sigue un gradiente ascendente: desde 7,7% en ingresos bajos hasta 18,2% en ingresos altos. Sobre la adaptación al contexto muestra un patrón menos lineal, pero también interesante: es menos valorada en niveles bajos (7,7%) y medios (8,2%), alcanza su pico en niveles medio-altos (13,8%) y se mantiene elevada en niveles altos (13,6%). La conciencia y responsabilidad social y medioambiental es también más valorada por hogares de ingresos bajos (8,2%) lo que podría relacionarse con una mayor implicación comunitaria o sensibilidad social.

Por número de hijas e hijos: la adaptación al contexto mantiene niveles similares entre los diferentes grupos, aunque es algo menor en quienes tienen solo un hijo o hija (7%) y algo mayor en quienes tienen tres o más (13%). Sobre la conciencia y la responsabilidad social y medioambiental es algo más alta en las familias con más hijas e hijos (6,5%).

Por modelo relacional de familia: en cuanto a habilidades sociales y emocionales, destacan las familias autoritativas (25,4%) y directivas (22,1%), en contraste con las autónomas (8,2%) y algo menos con las permisivas (15,8%).

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HIJO O HIJA

Por género del hijo o hija: en cuanto a la capacidad de expresión y comunicación, los datos muestran una diferencia de género significativa: un 27,1% de las familias con hijas frente a un 21,2% de las que tienen hijos considera esta habilidad especialmente importante. Esto puede interpretarse como una expectativa diferencial de género, donde se sigue asociando a las niñas con capacidades comunicativas y emocionales. Respecto a los hábitos de vida saludables, las familias con hijos varones (11,1%) tienden a darle más valor que aquellas con hijas (7%).

Esto podría vincularse con preocupaciones sobre el comportamiento, actividad física o prevención de riesgos en chicos.

Por edad del hijo o hija: en habilidades de liderazgo, hay una clara disminución de la importancia atribuida a medida que el hijo o hija crece: del 13,9% en menores de 5 años al 6,5% en mayores de 16. Esto sugiere que las familias tienden a proyectar más expectativas de liderazgo cuando el desarrollo aún está en etapas tempranas. La opción "Nunca me lo he planteado" también disminuye notablemente con la edad: del 8,8% en menores de 5 años al 2% en mayores de 16 años. Este patrón sugiere que la reflexión sobre qué habilidades blandas son importantes se intensifica con el paso del tiempo, probablemente al ir enfrentándose a decisiones educativas y laborales más concretas.



Representaciones sociales y orientación educativa: el papel de los estereotipos

En el marco de esta investigación, se ha incluido una batería de afirmaciones destinadas a explorar la presencia de estereotipos socialmente compartidos que inciden en la construcción de los itinerarios educativos y profesionales de las y los niños, adolescentes y jóvenes. Los estereotipos son representaciones simplificadas y generalizadas sobre atributos, roles o capacidades de determinados grupos sociales —en función del género, el origen social o el rendimiento académico— que, al naturalizarse, pueden operar como filtros cognitivos en la toma de decisiones y en las orientaciones familiares (Tajfel, 1981; Jodelet, 1986).

Los estereotipos de género, contruidos a partir de roles sociales diferenciados, hacen que niñas y niños internalicen expectativas sobre lo que “deben” ser y elegir, condicionando sus trayectorias educativas y profesionales y reforzando discriminaciones. Esa dicotomía entre lo masculino

y lo femenino se naturaliza mediante procesos como el autocumplimiento de expectativas y la sobreestimación de uniformidad, de modo que se interpretan como “naturales” elecciones de carrera diferenciadas pese a la igualdad de capacidad⁵.

Diversos estudios han mostrado que estas creencias no solo influyen en las expectativas que las familias depositan en sus hijas e hijos, sino también en la forma en que acompañan, refuerzan o desincentivan ciertas elecciones educativas (Bourdieu y Passeron, 1970; Eccles, 2007). En este sentido, los estereotipos actúan como mecanismos de reproducción social, contribuyendo a la consolidación de trayectorias diferenciadas por género, clase u origen.

La pregunta planteada en este apartado busca identificar el grado de acuerdo o desacuerdo de las familias participantes con una serie de enunciados que condensan estereotipos comunes en torno el



⁵ González Gabaldón, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Revista Comunicar*, 12, pp. 79–88.

género, al talento, el esfuerzo, las expectativas familiares, la jerarquía entre estudios y la elección vocacional. Cada afirmación ha sido diseñada para recoger un tipo específico de estereotipo y su grado de vigencia en las familias – grado de acuerdo-A continuación, desarrollamos cada afirmación:

“Las chicas son mejores en letras y los chicos en ciencias”: reproduce un estereotipo de género ampliamente documentado en la literatura sobre elecciones educativas, que contribuye a la segregación horizontal en los estudios postobligatorios. En España, por ejemplo, persiste la segregación de género en las áreas STEM, así, estudios como el de Verdugo-Castro et al. (2025) muestran que los referentes y modelos previos refuerzan estos estereotipos en las universidades.

“La inteligencia es algo innato”: refleja una concepción determinista del talento/capacidad cognitiva, en contraposición a los enfoques socioconstructivistas que reconocen el papel del contexto, la motivación y las oportunidades (Dweck, 2006).

“Los hijos e hijas de familias con pocos recursos tienen menos posibilidades de éxito académico”: enuncia un estereotipo de clase que, si bien tiene base estructural, puede reforzar profecías autocumplidas y desincentivar el apoyo o la aspiración familiar (Bourdieu, 1998).

“Abandonar la universidad o la FP es señal de fracaso”: representa una visión lineal y jerárquica del éxito educativo que ignora la diversidad de trayectorias y transiciones formativas.

“Cualquier persona puede lograr lo que quiera si se esfuerza lo suficiente”: reproduce una narrativa meritocrática que invisibiliza las desigualdades estructurales, responsabilizando exclusivamente al individuo. Esta idea, en apariencia motivadora, actúa como un mecanismo simbólico que responsabiliza exclusivamente al individuo de su éxito o fracaso, invisibilizando las desigualdades estructurales que



condicionan las trayectorias educativas y laborales (Brunet Icart & Moral Martín, 2017).

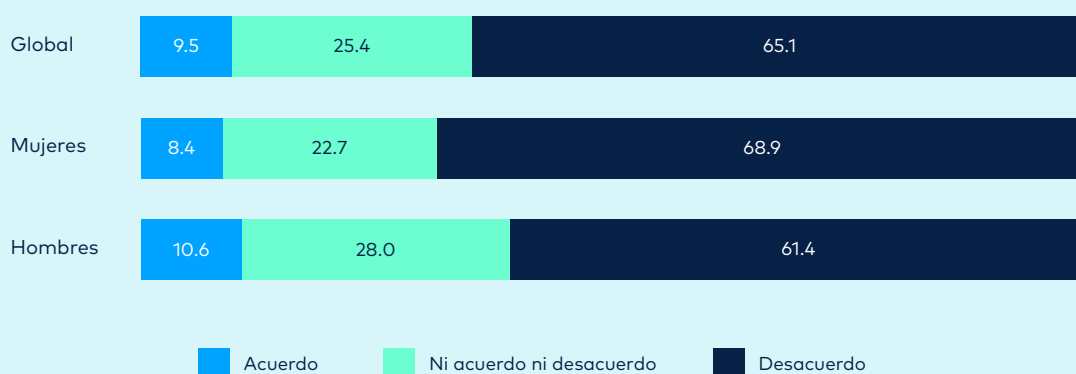
“Elegir estudios por vocación no es realista”; lo importante es que tengan salidas laborales”: refleja una tensión entre la motivación intrínseca y la presión por la empleabilidad, que puede sesgar las decisiones familiares (OECD, 2017).

“Las carreras de ciencias tienen más salidas que las de humanidades o artes”: recoge una jerarquización de saberes ligada a la lógica productivista del mercado de trabajo (OECD, 2017).

“Los estudios de Formación Profesional son para quienes no pueden con la universidad” reproduce una visión estigmatizada de la FP, que condiciona su prestigio social y su elección. Este estereotipo también ha sido explorado en un estudio previo de Fad Juventud, donde cerca del 23,5% de las personas jóvenes encuestadas consideraba que “solo vale la pena estudiar FP si no puedes ir a la universidad” (Sanmartín, Kuric, Gómez & Consultoría i4d!, 2025).

A continuación, presentamos el grado de acuerdo y desacuerdo de estos estereotipos profundizando en las diferencias significativas según las características del padre o de la madre, del hogar y del hijo e hija de referencia.

GRÁFICO 29 GRADO DE ACUERDO Y DESACUERDO CON LA AFIRMACIÓN: "LAS CHICAS SON MEJORES EN LETRAS Y LOS CHICOS EN CIENCIAS." (%)



P39. Dime, para cada una de las siguientes frases, tu grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas. En una escala del 0 al 10, donde 0 significa "totalmente en desacuerdo" y 10 "totalmente de acuerdo": Las chicas son mejores en letras y los chicos en ciencias. (N:997)

El 65,1% de las familias está en desacuerdo con la afirmación de que "las chicas son mejores en letras y los chicos en ciencias", lo que refleja un rechazo mayoritario a esta dicotomía estereotipada de género en las habilidades escolares. Aun así, el 25% tiene una posición neutral, ni de acuerdo ni en desacuerdo, y el 9,5% está de acuerdo.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DE MADRES Y PADRES

Por género: las madres están en desacuerdo en mayor proporción que los padres (68,9% frente a 61,4%), lo que refuerza una tendencia que se va a observar a lo largo de este capítulo: las mujeres tienden a adoptar posturas menos estigmatizantes o esencialistas en

torno a la educación y el género.

Por edad: la oposición al estereotipo es más elevada entre quienes tienen entre 35 y 54 años (68,5% y 66,3%) que entre las personas más mayores de 55 años (51,9%).

Por nivel educativo: las familias con estudios superiores muestran el mayor desacuerdo (73,7%), frente al 55,5% entre quienes solo completaron la primera etapa de secundaria. Este patrón evidencia que el capital cultural influye en la deconstrucción de estereotipos de género en las capacidades cognitivas y académicas.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HIJO O HIJA

Por edad del hijo o hija: las familias con hijas e hijos menores de 5 años expresan un mayor desacuerdo con el estereotipo (69,1%) que aquellas con hijas e hijos más mayores (60,9% y 65,4%).

Los resultados muestran un avance importante en la deslegitimación del binarismo tradicional que asocia género con talento diferenciado en letras y ciencias.

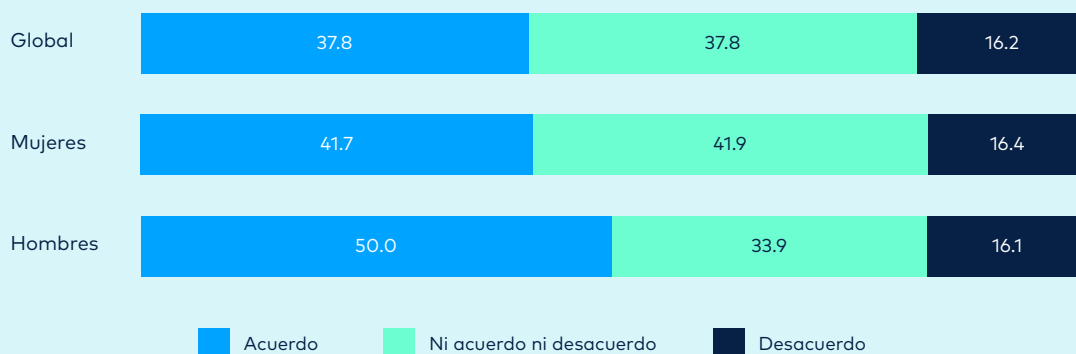
El hecho de que el rechazo al estereotipo sea mayor entre madres, generaciones intermedias y familias con mayor nivel educativo sugiere que el cambio de mentalidades está en marcha, pero aún condicionado por la edad, el género y nivel educativo. Sin embargo, la persistencia de acuerdo en una parte de la muestra, aunque en niveles no superiores al 10% — más entre hombres, generaciones mayores y niveles educativos bajos— revela que los estereotipos de género siguen actuando como marcos interpretativos disponibles para entender el rendimiento escolar.

El 46% de las familias está de acuerdo con la afirmación “La inteligencia es algo innato”, lo que indica que **casi la mitad de la muestra comparte una visión esencialista de la inteligencia**, entendida como una cualidad fija, heredada o natural, lo que puede tener implicaciones en las expectativas formativas y laborales proyectadas hacia los hijas e hijos. Solo el 16% de las familias no están de acuerdo con esta afirmación y un porcentaje elevado se sitúa en una posición neutral (37,8%).

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DE MADRES Y PADRES

Por género: el 50% de los padres se muestran de acuerdo con esta afirmación, siendo ligeramente inferior en el caso de las madres (41,7%), mientras entre aquellos y aquellas que se muestran en desacuerdo, las cifras son muy similares (16,4% en el caso de las madres y 16,1% en el de los padres). Las madres se sitúan en mayor medida en una posición neutra (41,9%) que en el caso de ellos esta ligeramente por debajo (33,9%).

GRÁFICO 30 GRADO DE ACUERDO Y DESACUERDO CON LA AFIRMACIÓN: “LA INTELIGENCIA ES ALGO INNATO”. (%)



P39. Dime, para cada una de las siguientes frases, tu grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas. En una escala del 0 al 10, donde 0 significa “totalmente en desacuerdo” y 10 “totalmente de acuerdo”: La inteligencia es algo innato. (N:997)

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

Por modelo relacional de familia: los modelos autorizativo (44,2%) y permisivo (43,2%) muestran niveles de acuerdo significativamente bajos con la idea de que la inteligencia es innata. Este grado de acuerdo puede encontrar explicación en que estos modelos tienden a fomentar la agencia del hijo o hija y valoran el esfuerzo como vía de desarrollo.

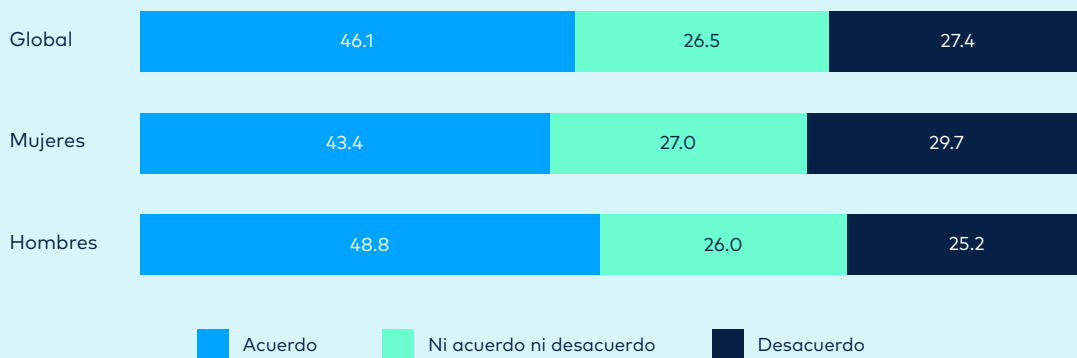
Por tipo de centro educativo: las familias con hijas e hijos escolarizados en centros concertados y privados son las que más están de acuerdo con la afirmación (50,8%) frente al 43,8% en centros públicos. Esto puede vincularse a contextos más competitivos y selectivos, donde se refuerza la idea de que las capacidades individuales son la base del rendimiento y del estatus académico.

Casi la mitad de las familias encuestadas (45,8%) está de acuerdo con la afirmación, lo que indica una **percepción bastante extendida de que el origen socioeconómico tiene un impacto directo sobre**

Los datos reflejan una tensión entre dos modelos de comprensión de la inteligencia: uno más esencialista, presente en contextos más normativos o elitistas, y otro más socioeducativo, vinculado a entornos públicos y modelos de crianza sensibles al desarrollo progresivo.

Desde una perspectiva sociológica, esta creencia funciona como una forma de naturalización de las desigualdades educativas. Como señaló Bourdieu (1970), la escuela tiende a legitimar como mérito individual lo que en realidad es la transmisión de capital cultural familiar, y al hacerlo, transforma las diferencias sociales en supuestas diferencias de capacidad natural. La inteligencia se convierte así en una categoría moral y clasificatoria, que refuerza la idea de que el éxito o el fracaso responden a atributos personales y no a estructuras desiguales.

GRÁFICO 31 GRADO DE ACUERDO Y DESACUERDO CON LA AFIRMACIÓN: "LOS HIJAS E HIJOS DE FAMILIAS CON POCOS RECURSOS TIENEN MENOS POSIBILIDADES DE ÉXITO ACADÉMICO." (%)



P39. Dime, para cada una de las siguientes frases, tu grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas. En una escala del 0 al 10, donde 0 significa "totalmente en desacuerdo" y 10 "totalmente de acuerdo". Los hijas e hijos de familias con pocos recursos tienen menos posibilidades de éxito académico (N:997)

las oportunidades de éxito académico. En cambio, un 27,7% está en desacuerdo, lo que sugiere que aproximadamente una de cada cuatro personas no comparte esta visión o cree que el éxito académico no está necesariamente condicionado por los recursos familiares. Finalmente, un 26,5% se mantiene en posición neutral, lo que podría deberse a dudas, ambivalencia o a la dificultad de valorar la afirmación.

Los cruces bivariados realizados entre esta afirmación y variables sociodemográficas muestran una capacidad explicativa limitada. En la mayoría de los casos, no se identifican asociaciones estadísticamente significativas ni patrones interpretables consistentes. Aunque se muestran en el gráfico, cabe destacar que las diferencias por género no son significativas estadísticamente. A continuación, destacamos algunas diferencias que sí son significativas.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HIJO O HIJA

Por género del hijo o hija: se observa que las personas que tienen hijos varones tienden en mayor medida a

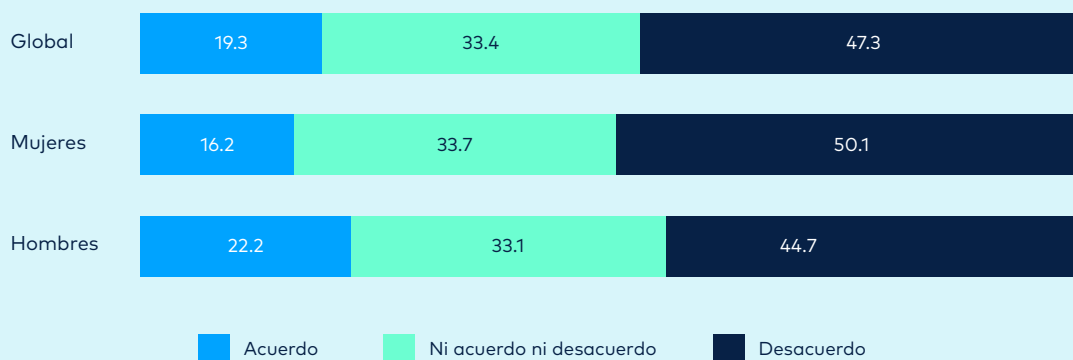
mostrarse en desacuerdo con la afirmación (31,1%) frente a quienes tienen hijas (24,2%). Esta variación puede interpretarse como una ligera inclinación a negar el impacto del origen social en el éxito académico cuando se trata de hijos varones, lo que podría estar vinculado a percepciones de mayor autonomía o capacidad "natural" atribuida a los chicos, o a una menor identificación con situaciones de vulnerabilidad estructural.

Por edad del hijo o hija: las personas con hijas e hijos en edad escolar obligatoria (entre 6 y 15 años) son quienes más están de acuerdo con la afirmación (47,2% entre quienes tienen hijas e hijos de 12 a 15 años, y 48,9% entre quienes los tienen de 6 a 11). Esta diferencia puede interpretarse como un aumento en la conciencia de las desigualdades educativas a medida que avanza el recorrido escolar. Es decir, conforme las familias tienen contacto directo con el sistema educativo, pueden ir detectando de forma más clara los efectos del capital económico, cultural o de las redes sociales en las oportunidades de sus hijas e hijos.

Que casi más de la mitad esté de acuerdo con que "Los hijos/as de familias con pocos recursos tienen menos posibilidades de éxito académico" **muestran una conciencia social medio-alta sobre las desigualdades estructurales que atraviesan el sistema educativo.**

Se apuntan a que a medida que se avanza en la experiencia de la escolarización – en los hijos e hijos más mayores- se empiezan a percibir las diferencias socio-estructurales que podría influir en las trayectorias académicas. Aun así, **estas diferencias no resultan determinantes**, por lo que es posible afirmar que esta percepción está relativamente extendida de forma transversal entre los distintos perfiles familiares- no se han encontrado muchas diferencias significativas-.

GRÁFICO 32 GRADO DE ACUERDO Y DESACUERDO CON LA AFIRMACIÓN: "ABANDONAR LA UNIVERSIDAD O LA FP ES SEÑAL DE FRACASO" (%)



P39. Dime, para cada una de las siguientes frases, tu grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas. En una escala del 0 al 10, donde 0 significa "totalmente en desacuerdo" y 10 "totalmente de acuerdo" Abandonar la universidad o la FP es señal de fracaso. (N:997)

En términos generales, **el 47,3% de las familias está en desacuerdo con la idea de que abandonar la universidad o la Formación Profesional sea una señal de fracaso**. Es decir, prácticamente la mitad no suscribe una visión estigmatizante o lineal del éxito académico, lo que sugiere una mayor apertura hacia trayectorias no convencionales o la aceptación de decisiones educativas más flexibles.

En cambio, **el 19,3% de las familias indica que está de acuerdo lo que apunta que en algunas familias persiste una representación extendida del abandono como fracaso**, probablemente asociada a un imaginario que vincula el éxito personal con la continuidad de los estudios postobligatorios. Finalmente, el 33,4% no está de acuerdo ni en desacuerdo.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DE MADRES Y PADRES

Por género: las madres están más en desacuerdo que los padres (50,1% frente a 44,7%), lo que puede

interpretarse como una mayor sensibilidad de ellas hacia la complejidad de los procesos educativos o una mirada menos rígida sobre los itinerarios vitales. Este patrón se alinea con otras afirmaciones en las que las mujeres muestran mayor desacuerdo con discursos estigmatizantes.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

Por hábitat: las familias que viven en municipios pequeños o zonas rurales presentan un mayor desacuerdo (52,7%) frente a las que habitan en ciudades medianas o grandes (43,5% y 44,4%). Esta diferencia puede estar asociada a que hay menos posibilidades de acceso a la formación postobligatoria en los entornos rurales que podría derivar en una mayor normalización de alternancia de los itinerarios formativos o abandono.

Por modelo relacional de familia: los modelos autorizativos y permisivos muestran los niveles

más altos de desacuerdo (49,1% y 52,5%), lo que puede interpretarse con una visión más flexible del recorrido educativo, en la que el abandono no se entiende necesariamente como un fracaso ni un incumplimiento de las expectativas.

Los resultados reflejan que el estigma asociado al abandono de estudios superiores no es homogéneo. Las madres, las familias de entornos rurales y aquellas con modelos educativos más flexibles y participativos tienden a rechazar la idea de que abandonar universidad o FP sea señal de fracaso. En estos grupos, el éxito no se mide exclusivamente por la linealidad del itinerario educativo.

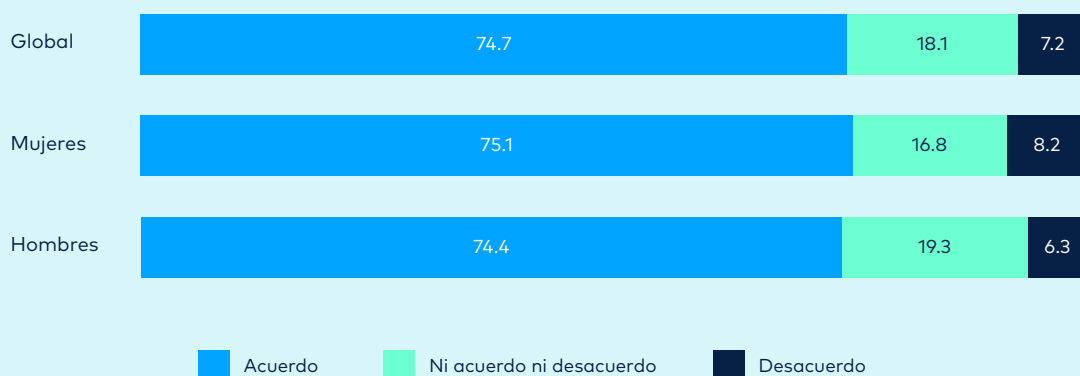
Tres de cada cuatro personas encuestadas comparten la creencia meritocrática de que el esfuerzo individual es suficiente para alcanzar cualquier meta. Una

minoría del 7,2% se posiciona en desacuerdo con esta idea, mientras que el 18% se mantiene en una posición intermedia o ambigua. Cabe destacar que las diferencias por género entre progenitores no son significativas estadísticamente aunque estén representadas en el gráfico. A continuación, destacamos algunas diferencias que sí son significativas.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS MADRES Y PADRES

Por nivel educativo: el grado de acuerdo con la afirmación meritocrática es claramente mayor entre las familias con niveles educativos más bajos, superando el 83%. A medida que aumenta el nivel educativo, disminuye la adhesión al discurso del esfuerzo como única vía al éxito, descendiendo hasta el 70% entre quienes tienen estudios superiores, lo que supone una brecha de 13 puntos porcentuales.

GRÁFICO 33 GRADO DE ACUERDO Y DESACUERDO CON LA AFIRMACIÓN: "CUALQUIER PERSONA PUEDE LOGRAR LO QUE QUIERA SI SE ESFUERZA LO SUFICIENTE". (%)



P39. Dime, para cada una de las siguientes frases, tu grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas. En una escala del 0 al 10, donde 0 significa "totalmente en desacuerdo" y 10 "totalmente de acuerdo". Cualquier persona puede lograr lo que quiera si se esfuerza lo suficiente (N:997)

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

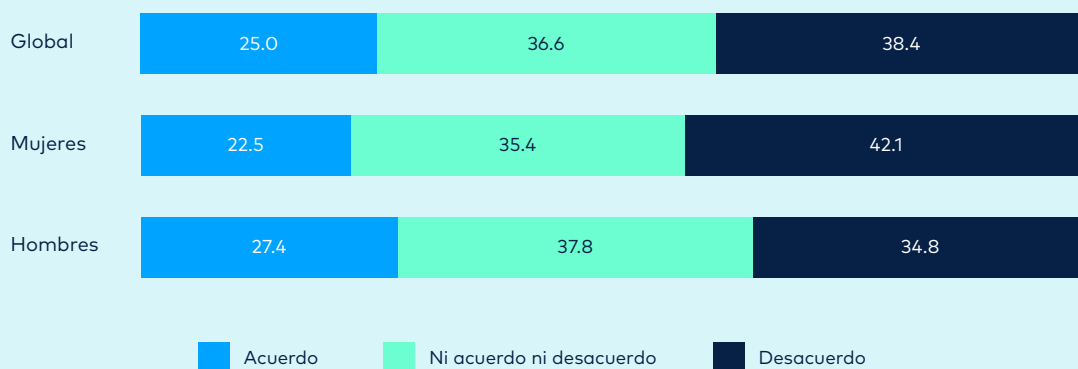
Por nivel de ingresos: se repite una tendencia similar; cuanto menor es el nivel de ingresos, mayor es la creencia en el esfuerzo individual como garante del éxito. Entre las familias con ingresos bajos, el acuerdo alcanza casi el 82%, mientras que entre las de ingresos

altos cae por debajo del 61%, lo que representa una diferencia de más de 20 puntos porcentuales.

El patrón observado es coherente con las diversas investigaciones que han señalado sobre el peso de las creencias meritocráticas en los discursos de sectores sociales con menor capital educativo y económico. En estos contextos, la idea de que "todo depende

En general, los resultados muestran **una aparente contradicción en las respuestas de las familias ante dos afirmaciones clave**. Por un lado, el 74,8% está de acuerdo con la idea de que "Cualquier persona puede lograr lo que quiera si se esfuerza lo suficiente"; por otro, el 45,8% también está de acuerdo con que "Los hijos/as de familias con pocos recursos tienen menos posibilidades de éxito académico". Esta tensión puede explicarse por **la presencia de dos marcos discursivos simultáneos en el imaginario social:** el discurso del mérito y el esfuerzo individual y el reconocimiento creciente de las desigualdades estructurales que condicionan las trayectorias educativas.

GRÁFICO 34 GRADO DE ACUERDO Y DESACUERDO CON LA AFIRMACIÓN: "ELEGIR ESTUDIOS POR VOCACIÓN NO ES REALISTA; LO IMPORTANTE ES QUE TENGAN SALIDAS LABORALES" (%)



P39. Dime, para cada una de las siguientes frases, tu grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas. En una escala del 0 al 10, donde 0 significa "totalmente en desacuerdo" y 10 "totalmente de acuerdo". Elegir estudios por vocación no es realista; lo importante es que tengan salidas laborales (N:997)

del esfuerzo" funciona a menudo como un marco compensatorio (Van Zanten, 2009), que permite sostener una narrativa de agencia personal frente a desigualdades estructurales que son más difíciles de transformar.

El análisis muestra un desacuerdo moderado, concentrando más de un tercio de las respuestas (38,4%). En cambio, el 25% está de acuerdo, y un 36,6% no está de acuerdo ni en desacuerdo.

El gráfico sugiere una división de opiniones en torno al valor de la vocación frente a la empleabilidad a la hora de elegir estudios. Un 38,4% de las familias encuestadas rechaza la idea de que la vocación carezca de salidas laborales, lo que indica una apuesta por la dimensión personal y motivacional de las trayectorias educativas. No obstante, el hecho de que el 25% esté de acuerdo con la afirmación indica que un cuarto de las familias prioriza criterios pragmáticos, entendiendo la empleabilidad como un factor determinante en la toma de decisiones educativas. Finalmente se registra un elevado porcentaje de respuestas neutras (36,6%), lo que sugiere una gran ambivalencia en torno a esta cuestión.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DE MADRES Y PADRES

Por género: las madres muestran un mayor desacuerdo (42,1%) que los hombres (34,8%), con una brecha de más de 7 puntos.

Por nivel educativo: a medida que aumenta el nivel educativo de madres y padres, el desacuerdo también crece: un 40,8% entre quienes tienen educación superior frente a un 29,2% entre quienes alcanzaron la primera etapa de secundaria, con una diferencia de más de 11 puntos.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

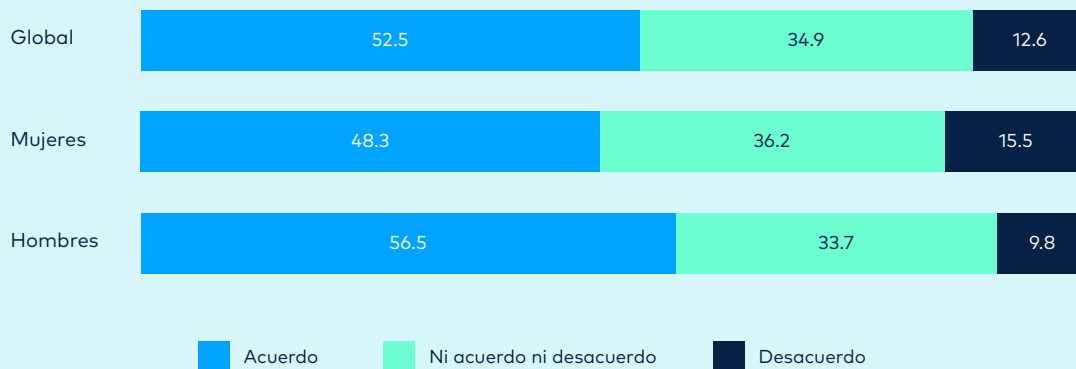
Por nivel de ingresos: a partir de los ingresos medios, el desacuerdo es más elevado (40,1% en ingresos

medio-altos y 38,6% en ingresos altos), frente al 33% en las familias con ingresos bajos, lo que representa una brecha de alrededor de 7 puntos entre los extremos.

Los resultados muestran una notable ambivalencia en torno al valor de la vocación frente a la empleabilidad en la elección de estudios, con una división equilibrada entre el desacuerdo, el acuerdo y las posiciones neutras. Esta tensión se matiza por factores sociodemográficos: las madres, las personas con mayor nivel educativo y quienes cuentan con ingresos más altos muestran mayor desacuerdo con la idea de que elegir por vocación no es realista, lo que sugiere una mayor legitimación de la dimensión vocacional entre los perfiles con más capital cultural y económico. En cambio, en las familias con niveles educativos inferiores y de ingresos más bajos la empleabilidad tiene más peso.



GRÁFICO 35 GRADO DE ACUERDO Y DESACUERDO CON LA AFIRMACIÓN: "LAS CARRERAS DE CIENCIAS TIENEN MÁS SALIDAS QUE LAS DE HUMANIDADES O ARTES". (%)



P39. Dime, para cada una de las siguientes frases, tu grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas. En una escala del 0 al 10, donde 0 significa "totalmente en desacuerdo" y 10 "totalmente de acuerdo". Las carreras de ciencias tienen más salidas que las de humanidades o artes (N:997)

Estos resultados muestran que **la percepción de que las carreras de ciencias tienen más salidas laborales está muy extendida entre las familias, el 52,5% está de acuerdo**. Esta visión se alinea con discursos institucionales, mediáticos y educativos que, en los últimos años, han promovido activamente las áreas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) como campos estratégicos para la empleabilidad, la innovación y el crecimiento económico.

El bajo nivel de desacuerdo (12,6%) revela que son pocas las personas que cuestionan esta jerarquización de disciplinas.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DE MADRES Y PADRES

Por género: los padres muestran un mayor acuerdo (56,5%) que las mujeres (48,3%), con una brecha de más de 8 puntos.

Por nivel educativo: a medida que aumenta el nivel educativo de madres y padres, el acuerdo también

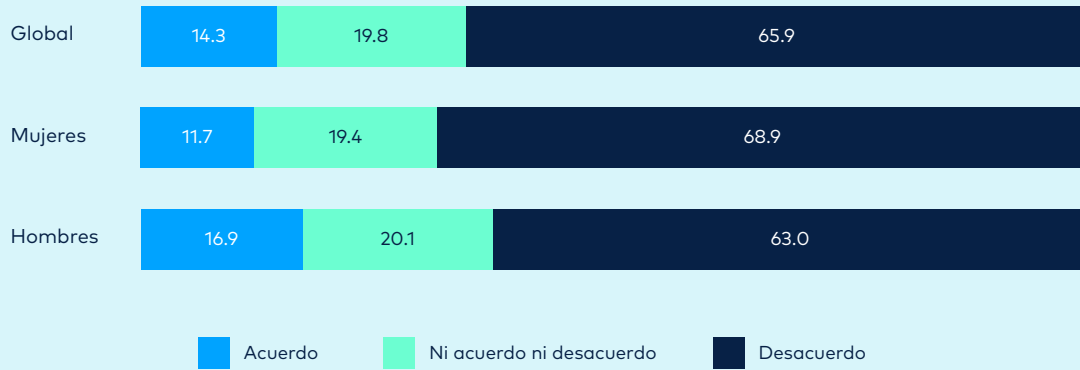
crece: un 57,5% entre quienes tienen educación superior frente a un 38% entre quienes no alcanzaron la primera etapa de secundaria, una diferencia de casi 20 puntos.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

Por hábitat: las familias de ciudades medias y grandes muestran un mayor acuerdo (57%) que aquellas de localidades más pequeñas (46,8%), con una brecha de más de 10 puntos.

Por nivel de ingresos: se refuerza esta tendencia, las familias con ingresos medio-altos (67,7%) y altos (70,5%) presentan un acuerdo mucho mayor que las de ingresos bajos (35,7%), con una diferencia de casi 35 puntos entre los extremos.

GRÁFICO 36 GRADO DE ACUERDO Y DESACUERDO CON LA AFIRMACIÓN: "LOS ESTUDIOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL SON PARA QUIENES NO PUEDEN CON LA UNIVERSIDAD". (%)



P39. Dime, para cada una de las siguientes frases, tu grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas. En una escala del 0 al 10, donde 0 significa "totalmente en desacuerdo" y 10 "totalmente de acuerdo". Los estudios de formación profesional son para quienes no pueden con la universidad. (N:997)

Estos resultados sugieren que la percepción de que las carreras de ciencias ofrecen mayores salidas profesionales está especialmente asentada en contextos familiares con mayor capital cultural, mayores ingresos y en entornos urbanos. Esto sugiere que en estos contextos más privilegiados es donde más consolidado está este estereotipo jerárquico entre disciplinas (ciencias "útiles" vs. humanidades o artes "menos valiosas" en el mercado laboral) y que pueden actuar de manera restrictiva en las decisiones educativas y vocacionales de las y los jóvenes de estos entornos.

La gran mayoría —casi dos tercios— rechaza esta afirmación, mientras que una minoría del 14,3 % muestra acuerdo y cerca del 20% se sitúa en una posición neutral.

Estos resultados indican que el estereotipo que asocia la Formación Profesional (FP) con el fracaso o la falta de capacidad para cursar estudios universitarios está en retroceso en el imaginario de las familias. El alto porcentaje de desacuerdo (65,9%) puede interpretarse como un signo positivo hacia una revalorización de la FP como una opción educativa válida, sólida y profesionalizante.

Esta tendencia coincide con lo señalado en estudios recientes, como el informe de FAD Juventud sobre la "Percepción de la juventud sobre la formación profesional en España (2025)", que muestra que solo dos de cada diez jóvenes consideran que la FP es una vía reservada a "malos estudiantes" (19,2%) o que únicamente merece la pena si no se puede acceder a la universidad (23,5%). Mientras este mismo estudio mostraba como la juventud considera que existen grados de Formación Profesional muy completos y de calidad (68,5%); es una buena para especializarse laboralmente (67,3%) y permite aprender un oficio de forma rápida y eficaz. Por lo tanto, la opinión de la juventud se sitúa en línea con la de las familias,

reduciéndose el estigma o estereotipos que existían sobre este itinerario educativo⁷.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DE MADRES Y PADRES

Por género: las madres muestran un mayor desacuerdo (68,9%) que los padres (63%), con una brecha de casi 6 puntos.

Por nivel educativo: a medida que aumenta el nivel educativo de madres y padres, el desacuerdo crece: un 71,4% entre quienes tienen educación superior frente a solo un 50,4% entre quienes no superaron la primera etapa de secundaria, una diferencia de más de 20 puntos.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR

Por nivel de ingresos: las familias con ingresos medio-altos presentan un desacuerdo del 70,7%, frente al 57,7% de las de ingresos bajos (una brecha de 13 puntos).

Por modelo relacional de familia: las familias con estilo autorizativo (69,6%) y permisivo (65,5%) muestran un desacuerdo claramente mayor que las familias autónomas (46,9%) o autoritarias (48,4%), con diferencias de más de 20 puntos.

Por tipo de centro educativo: las familias vinculadas a centros públicos presentan un mayor desacuerdo (68,1%) que las de centros concertados y privados (60,6%).

Aunque la visión estigmatizadora de la Formación Profesional está en retroceso entre el conjunto de las familias, su deconstrucción resulta más significativa en aquellos contextos familiares con mayor nivel de estudios, ingresos medios-altos, estilos parentales participativos y una

mayor vinculación con la escuela pública. No obstante, entre las familias de entornos acomodados, persiste el deseo de que sus hijas e hijos alcancen niveles educativos superiores y universitarios, lo que refleja que, aunque se haya desactivado parte del estigma, la universidad sigue funcionando como horizonte normativo de éxito y estatus.

Por otro lado, en contextos de menor nivel educativo y bajos ingresos, el estereotipo hacia la FP parece más resistente. En estos casos, la universidad se asocia a una posibilidad de movilidad social ascendente, y optar por la FP puede interpretarse como una renuncia a ese objetivo. Así, tanto en unos como en otros contextos, la jerarquización entre vías educativas sigue presente, aunque por motivos distintos: en un caso, por reproducción de estatus; en el otro, por deseo de superación.

TABLA 1 RESUMEN DE LOS PRINCIPALES GRADOS DE ACUERDO Y DESACUERDO DE LOS ESTEREOTIPOS ENTORNO A LA EDUCACIÓN.

La tabla muestra una tendencia hacia la revalorización de la FP y los itinerarios alternativos, así como un rechazo de los estereotipos de género en las trayectorias educativas. Sin embargo, persisten creencias profundamente arraigadas sobre la meritocracia, el esencialismo de la inteligencia y la jerarquización de las disciplinas. A pesar de ello, se observa una mayor conciencia de las desigualdades sociales y su impacto en los itinerarios formativos de los y las jóvenes.

⁷ González Gabaldón, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. Revista Comunicar, 12, pp. 79–88.

Grado de desacuerdo		Grado de acuerdo	
Los estudios de formación profesional son para quienes no pueden con la universidad.	65,9%	Cualquier persona puede lograr lo que quiera si se esfuerza lo suficiente.	74,8%
Las chicas son mejores en letras y los chicos en ciencias.	65,1%	Las carreras de ciencias tienen más salidas que las de humanidades o artes.	52,5%
Abandonar la universidad o la FP es señal de fracaso.	47,3%	La inteligencia es algo innato.	46%
Elegir estudios por vocación no es realista; lo importante es que tengan salidas laborales.	38,4%	Los hijos e hijas de familias con pocos recursos tienen menos posibilidades de éxito académico.	45,8%

05

Conclusiones

En esta sección final se articula una mirada integradora que pone en diálogo los distintos ejes analizados —capital educativo, recursos económicos, género, edad, modelos relacionales y características contextuales— para comprender cómo, en su conjunto, configuran las oportunidades y limitaciones de las trayectorias formativas. A partir de estas conclusiones se podrán identificar palancas de cambio para avanzar hacia un desarrollo educativo y formativo que combine equidad, participación y desarrollo integral de todas las niñas y niños.

UNA EDUCACIÓN MÁS ABIERTA, CON HIJAS E HIJOS CON MAYOR AGENCIA Y CONCIENCIA DEL DESARROLLO INTEGRAL

Las familias participantes en el estudio muestran una tendencia mayoritaria hacia modelos educativos autorizativos, más del 70% se identifica con este enfoque, que prioriza la participación de los y las menores en la toma de decisiones sobre su futuro, en contraste con estilos más directivos. Esta orientación general apunta a una **transformación de las dinámicas familiares hacia prácticas más abiertas y acompañadas, donde se valora el bienestar emocional, el desarrollo personal y la posibilidad de elegir que se le otorga a los hijas e hijos.**

Asimismo, las **familias autorizativas** son las que muestran una **mayor implicación global en la vida educativa** de sus hijas e hijos (82,8%) y también aquellas que más valor otorgan a la formación académica como requisito para acceder a un buen empleo (70,3%). Este modelo se asocia con **altas aspiraciones educativas** —como el deseo de que sus hijas e hijos accedan a estudios de grado o posgrado— y con un **enfoque educativo que integra tanto el rendimiento como la realización personal**: el 66,4% de estas familias expresa que lo más importante es que sus hijas e hijos puedan desarrollar su vocación y sentirse realizados/as en el trabajo. Además,

muestran un fuerte desacuerdo con estigmas asociados a la Formación Profesional (69,6%), lo que indica una **mirada más abierta e inclusiva** hacia distintos itinerarios educativos.

Como tendencia general también se identifica que una amplia mayoría de las familias (70%) reconoce que el principal motivo para impulsar trayectorias educativas universitarias es el **acceso a un buen empleo y asocia el nivel de estudios con mejores oportunidades laborales**. Este enfoque utilitarista de la educación se traduce también en una **clara orientación hacia las ramas científicas y técnicas, consideradas más "rentables" en términos de inserción laboral**. Sin embargo, cuando se pregunta por el tipo de trabajo que desean para sus hijas e hijos, el criterio que más peso tiene es el de **que se sientan realizados/as** por encima de la estabilidad, la vocación o ingresos altos, lo que muestra un **equilibrio entre aspiraciones instrumentales y valoraciones subjetivas del bienestar**.

A pesar de que una minoría marginal (2,3%) de las familias menciona el desarrollo de habilidades blandas como un criterio clave al elegir centro educativo, su relevancia sí emerge con más fuerza cuando se trata de acceder al mundo laboral: **más de la mitad de las familias considera que estas competencias personales y profesionales** —como la comunicación, la autonomía, la creatividad o la cooperación— **son fundamentales para tener éxito**.

En conjunto, los datos revelan un contexto en el que las familias **valoran tanto la empleabilidad como la realización personal**, y comienzan a integrar el papel de las habilidades blandas como parte del capital necesario para afrontar el futuro. A partir de estas tendencias generales, se despliega una diversidad de realidades según diferentes factores que se analizan a continuación en función de su poder explicativo.



CAPITAL EDUCATIVO COMO FACTOR ESTRUCTURANTE: IMPLICACIÓN, RECURSOS Y PROYECCIONES EDUCATIVAS EN FUNCIÓN DEL NIVEL EDUCATIVO FAMILIAR

El **nivel educativo de los padres y madres** emerge como una de las variables más determinantes en la configuración de expectativas, prácticas educativas y trayectorias formativas proyectadas para hijas e hijos.

Las familias con estudios superiores presentan patrones distintivos en la elección de centro, en el tipo de actividades extraescolares y de educación no formal, en la participación educativa y en las aspiraciones proyectadas. Aunque el porcentaje de elección de centros públicos sigue siendo alto, estas familias muestran una menor adhesión (65,6%) respecto a quienes tienen menor nivel educativo (79,4%) y una mayor inclinación hacia centros concertados (30,8%). En el caso de las familias con menor formación, la imposibilidad de elegir centro educativo se declara con mayor frecuencia (13,9% frente al 4,6% entre quienes tienen estudios superiores), lo que refleja cierta **desigualdad en la capacidad de decisión del sistema educativo**.

Esta diferencia también se refleja en los criterios pedagógicos más específicos a la hora de elegir centro educativo: el valor otorgado a metodologías de aprendizaje, el bilingüismo o los proyectos

educativos cobra más relevancia a medida que se eleva el nivel formativo del padre o la madre. No obstante, también se observa una paradoja interesante: **cuanto mayor es la formación, más se defiende ideológicamente la educación pública** (21,2% entre quienes tienen estudios superiores), lo que sugiere una tensión entre convicciones y estrategias educativas.

La implicación cotidiana también se ve influida por el nivel educativo. Las madres y padres con estudios superiores asisten con mayor frecuencia a tutorías (69,2%) y declaran niveles más altos de implicación general (82,4%). Además, estas familias tienden a inscribir con más frecuencia a sus hijas e hijos en actividades extraescolares y de educación no formal (84,4%), destacando opciones como idiomas, deportes individuales y música, lo que refleja una apuesta por la formación cultural y el desarrollo de habilidades más individuales. A diferencia de ellas, las familias con niveles educativos más bajos se decantan en mayor medida por actividades de refuerzo escolar, lo que evidencia un enfoque más instrumental y utilitarista de las actividades de educación no formal. Esta **diferenciación funciona como mecanismos de reproducción social** (Bourdieu, 1997), **reforzando ventajas ya existentes y limitando el acceso a oportunidades de desarrollo integral a quienes cuentan con menos recursos económicos o culturales**.

Estas diferencias también se trasladan al plano de los valores y habilidades fomentadas en el hogar. Las familias con menor nivel educativo priorizan más el respeto a las normas y el trabajo en equipo, mientras que entre quienes tienen estudios superiores cobran fuerza valores como el cuidado del planeta o el desarrollo de habilidades blandas, como la creatividad, el pensamiento crítico y las habilidades socioemocionales. En este sentido, **a medida que aumenta el nivel educativo, disminuye significativamente el número de familias que no se han planteado la importancia de estas competencias**, lo que apunta a una mayor reflexión sobre la preparación integral para la vida personal y profesional.

Las proyecciones formativas y laborales también muestran marcadas diferencias. Las familias con estudios superiores expresan mayores aspiraciones para sus hijas e hijos: el deseo de que accedan a un máster alcanza el 23,8% y al doctorado el 14,1%, frente a 16,1% y 10,2% respectivamente en niveles bajos. Sin embargo, estas expectativas no se construyen únicamente sobre la empleabilidad. Aunque la posibilidad de conseguir un buen trabajo sigue siendo una razón de peso, su intensidad es menor en las familias con estudios superiores (64,5% frente al 73,9% en niveles educativos inferiores) y aparece combinada con motivaciones personales e intelectuales. De hecho, el deseo de que las hijas e hijos se sientan realizados/as en su trabajo crece con el nivel educativo - del 52,6 % entre quienes tienen menor nivel educativo al 64,6 % entre quienes poseen estudios superiores-, así como el énfasis en que desarrollen habilidades personales y profesionales.

En contraste, las familias con menor nivel educativo tienden a otorgar a la educación un valor más instrumental, concebida sobre todo como una vía directa hacia un empleo estable y seguro, una expectativa que predomina claramente en este grupo (73,9%). Las preocupaciones económicas también están más presentes en su visión del futuro

educativo de sus hijas e hijos (24,1%), mientras que otras inquietudes más vinculadas al rendimiento académico, como si las notas serán suficientes para acceder a los estudios deseados, son más frecuentes entre las familias con estudios superiores (24,6%, frente al 18% en los niveles más bajos).

También se identifican patrones diferenciados en la reproducción o superación de estereotipos de género. Las familias con mayor formación son quienes más cuestionan ideas como que "las chicas son mejores en letras y los chicos en ciencias" (73,7% de desacuerdo frente al 55,5% en niveles bajos), y rechazan con más fuerza la idea de que "elegir estudios por vocación no es realista". No obstante, también son quienes más están de acuerdo con la afirmación de que "las carreras de ciencias tienen más salidas", lo que refleja cierta tensión entre una visión abierta del desarrollo personal, vocacional, y la persistencia de una jerarquización de disciplinas basada en criterios de empleabilidad y retorno económico.

Por último, la Formación Profesional (FP) es menos estigmatizada entre las familias con mayor nivel educativo: un 71,4% de quienes tienen estudios superiores rechaza la idea de que "la FP es para quienes no pueden con la universidad", frente a solo el 50,4% entre quienes no superaron la primera etapa de secundaria. Este dato sugiere que una mayor formación permite mirar con mayor complejidad los diferentes itinerarios educativos y cuestionar las jerarquías tradicionales entre ellos. Sin embargo, esta apertura en el plano discursivo no siempre se traduce en las expectativas concretas que proyectan sobre sus hijas e hijos. De hecho, solo un 5,6% de las familias con estudios superiores expresa el deseo de que sus hijas e hijos cursen FP de grado superior, frente al 16% entre quienes tienen niveles educativos más bajos. Esta diferencia revela una tensión entre el reconocimiento simbólico de la validez de la FP y las decisiones efectivas que priorizan, donde sigue predominando la aspiración universitaria entre los sectores más formados. Así, **aunque las familias con**



más capital educativo tienden a desestigmatizar la FP en el discurso, en la práctica siguen reproduciendo una jerarquización de trayectorias que otorga mayor prestigio y proyección a los estudios universitarios.

Por lo tanto, el nivel educativo de madres y padres condiciona profundamente el modo en que las familias orientan los itinerarios formativos y laborales: influye en el acceso a recursos, en las formas de acompañamiento, en los valores transmitidos y en las expectativas proyectadas.

A mayor formación, se observan prácticas más diversificadas - mayor importancia a la vocación y a las habilidades blandas- y aspiraciones más elevadas. Por otro lado, familias con menor nivel educativo, tienden a priorizar la empleabilidad, inculcan valores como el esfuerzo y la autonomía práctica, y muestran una mayor apertura hacia itinerarios como la Formación Profesional. Todo ello coexiste con desigualdades estructurales que limitan su capacidad de elección y de acceso a oportunidades educativas. Así, **las diferencias en el capital educativo familiar no solo generan brechas en el presente, sino que influyen decisivamente en los horizontes vitales de las nuevas generaciones, reforzando o mitigando las dinámicas de reproducción social.**

CONDICIONANTES ECONÓMICOS Y DESIGUALDAD EDUCATIVA: IMPLICACIÓN, ACCESO Y ASPIRACIONES FAMILIARES

El **nivel de ingresos** del hogar también influye de manera decisiva en las oportunidades educativas, las decisiones sobre los itinerarios formativos y las formas de acompañamiento de madres y padres. Las familias con ingresos altos o medio-altos disponen de mayor margen para elegir centros educativos, mostrando una menor preferencia por la escuela pública y una mayor inclinación hacia centros concertados y privados, motivadas por factores como el prestigio del centro o la oferta de programas bilingües. Esta capacidad de elección se ve limitada para las familias con menos recursos, donde casi un 9% declara no haber podido elegir centro, frente al 2% en los tramos más altos.

En cuanto a las actividades de educación no formal, el nivel de renta establece una clara línea divisoria: el 68,1% de las familias con ingresos bajos declara que sus hijas e hijos participan en este tipo de actividades, frente al 82,7% entre quienes tienen ingresos medios, el 86,8% entre las familias de ingresos medio-altos y el 92% entre las de ingresos altos. Esto revela una brecha de 24 puntos porcentuales entre los extremos socioeconómicos, lo que sugiere que las oportunidades extraescolares están marcadamente condicionadas por la capacidad económica del hogar. En este sentido, el coste, la logística y el acceso desigual a la oferta son barreras señaladas por las familias con menos recursos, que mencionan con más frecuencia que estas actividades "son demasiado caras" (37,9%). Esta brecha también afecta al tipo de actividad: mientras las clases de idiomas o música predominan en los grupos de mayor renta, el refuerzo escolar es más frecuente entre los hogares con menos ingresos, lo que evidencia una aproximación más funcional y menos diversificada al tiempo extraescolar. Esta cuestión se acompaña de una mayor valorización formativa de las actividades de educación no formal: el motivo "porque en casa se considera que son importantes para su aprendizaje"

crece progresivamente según el nivel económico, desde el 26,6% en familias con ingresos bajos hasta el 45,5% y 40,7% en los tramos medio-altos y altos, respectivamente. **Esta desigualdad en torno a las actividades de educación no formal no solo repercute en el presente, sino que tiene efectos a medio y largo plazo, ya que el tipo de actividades -artísticas, deportivas o de idiomas- amplían el desarrollo del currículum complementario y pueden traducirse en perfiles diferenciados y más competitivos en el mercado de trabajo futuro.**

En términos de implicación familiar, los hogares de menor renta destacan por su mayor dedicación directa: un 35,2% de las familias con ingresos bajos ayuda siempre con las tareas escolares, frente a solo un 15,9% en los niveles más altos. Asimismo, pasan más tiempo diario con sus hijas e hijos: el 64,8% dedica más de cuatro horas al día a su cuidado y acompañamiento, una cifra que desciende hasta el 50% entre las rentas altas. **Esta diferencia pone en cuestión la idea de que la mayor disponibilidad económica se traduzca necesariamente en mayor implicación educativa.**

Respecto a los valores que se transmiten en el hogar, se observan perfiles duales: **tanto las familias de**

ingresos bajos como las altas priorizan el respeto a las normas, mientras que en los niveles intermedios esta preocupación se diluye. Por su parte, las habilidades blandas reflejan un gradiente socioeconómico: las rentas medio-altas valoran más la creatividad, el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo (por ejemplo, la creatividad pasa del 13,7% en familias con ingresos bajos frente al 29,3% en las de ingresos medio-altos). En cambio, **las familias de rentas inferiores ponen el acento en la capacidad de responsabilizarse y tomar decisiones**, probablemente por una necesidad mayor de autonomía práctica.

En relación con las expectativas educativas hacia los hijas e hijos, se observa una tendencia clara: **a mayor nivel de ingresos familiares, mayor es el nivel educativo deseado.** Las familias con más recursos aspiran principalmente a que sus hijas e hijos cursen estudios de máster o doctorado, mientras que aquellas con rentas más bajas se inclinan con mayor frecuencia por la Formación Profesional (20,9 %) como una opción de inserción laboral más rápida. El grado universitario es la opción más habitual en términos generales, especialmente entre los niveles de renta medios.

Las diferencias también son significativas en los imaginarios que las familias construyen sobre los



itinerarios educativos. Las de ingresos altos tienden a jerarquizar con mayor firmeza las disciplinas científicas frente a las humanísticas, consolidando la percepción de que las carreras STEM ofrecen mejores salidas profesionales (70,5% frente al 35,7% en ingresos bajos). Finalmente, las familias con menores ingresos muestran mayor acuerdo con discursos meritocráticos, como la idea de que "cualquier persona puede lograr lo que quiera si se esfuerza lo suficiente".

El patrón es coherente con las diversas investigaciones que han señalado sobre el peso de las creencias meritocráticas en los discursos de sectores sociales con menor capital educativo y económico. En estos contextos, la idea de que **"todo depende del esfuerzo" funciona a menudo como un marco compensatorio** (Van Zanten, 2009), **que permite sostener una narrativa de agencia personal frente a desigualdades estructurales que son más difíciles de transformar.**

En definitiva, los ingresos económicos condicionan tanto el acceso a recursos como las representaciones sobre el valor de la educación. **Las familias con mayor renta despliegan un abanico más amplio de oportunidades educativas, pero muestran una menor implicación directa y una mayor adhesión a la lógica del rendimiento y jerarquización de disciplinas. Las familias con menos recursos, en cambio, aportan una mayor presencia cotidiana, una implicación directa más intensa y una valoración más realista del esfuerzo, aunque enfrentan importantes barreras materiales que limitan las trayectorias posibles.**

ENTRE LA DESIGUALDAD Y EL CAMBIO: DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA CRIANZA Y LAS EXPECTATIVAS EDUCATIVAS

A lo largo del informe se evidencia de forma consistente una **desigual implicación entre madres y padres en la crianza, la escolarización y las proyecciones de futuro de sus hijas e hijos.** Las madres asumen un rol claramente más activo tanto en las tareas cotidianas como en los aspectos más



simbólicos y relacionales del acompañamiento educativo. Así, el 89,2% de ellas declara tener una implicación alta en la educación de sus hijas e hijos frente al 69,1% de ellos, lo que supone una diferencia de 20 puntos porcentuales. Esta mayor implicación se expresa en su participación más frecuente en actividades escolares (como tutorías o comunicación con el profesorado), en el apoyo regular a las tareas escolares (35,6% de ellas frente al 21,1% de ellos), y en la dedicación de tiempo diario, el 77,3% de las madres pasan más de 4 horas diarias con sus hijas e hijos, frente al 47,8% de los padres, lo que supone una diferencia de casi 30 puntos porcentuales. Esta brecha también es especialmente significativa durante los fines de semana, donde un 73% de las madres declara pasar todo el día con sus hijas e hijos frente al 53,1% de los padres, resultando una diferencia de 20 puntos.

Esta mayor presencia materna no solo se traduce en acciones concretas, sino también en una percepción más positiva del entorno educativo. Las madres muestran mayores niveles de satisfacción con el profesorado (60,7% frente a 53,5%) y presentan un mayor alineamiento con el modelo relacional autoritativo (77,1% frente a 66,5% en los hombres).

También se observa un contraste claro en las prioridades y valores que madres y padres tienden a transmitir. Las madres destacan en mayor medida valores vinculados con la igualdad de género (48,9% frente a 38,2%) y la defensa de otras personas (32,7% frente a 25,8%), mientras que los hombres otorgan más peso al esfuerzo individual (52,8% frente al 32,6% de ellas), el cumplimiento de compromisos (39% frente al 32,7% de ellas) y las creencias religiosas (9,6% frente al 4,9% de ellas). Esta diferencia refleja una división de enfoques: **las mujeres tienden a priorizar la igualdad, la empatía y la convivencia, mientras que los hombres se alinean más con valores de disciplina y responsabilidad individual.**

En cuanto a las proyecciones formativas y laborales, también emergen diferencias relevantes. Las madres expresan un mayor deseo de que sus hijas e hijos se sientan realizados/as en el trabajo (66,9% frente a 58,1% de ellos). Esta actitud se acompaña de una mayor flexibilidad respecto a las elecciones formativas: un 48,5% de las madres declara que les resulta indiferente la rama de conocimiento que elijan sus hijas e hijos, frente al 38,4% de los padres, lo que sugiere una disposición más abierta a respetar sus intereses y, con ello, una mayor promoción de su agencia como se venía apuntando. Cuando las madres sí expresan una preferencia, se inclinan por áreas vinculadas al cuidado y al bienestar, como las Ciencias de la Salud, mientras que los padres muestran una clara preferencia por ámbitos técnicos y digitales, como la Ingeniería, la Industria o la Informática. **Esta brecha refleja tanto la persistencia de la socialización de género como la proyección de los propios modelos profesionales sobre las aspiraciones familiares.**

A nivel de creencias sobre el éxito y el rendimiento académico, las madres también muestran posturas ligeramente más flexibles. Están en mayor desacuerdo con la idea estereotipada de que "las chicas son mejores en letras y los chicos en ciencias" (68,9% frente a 61,4%) así como que "abandonar la universidad o la FP es señal de fracaso" (50,1%

frente a 44,7%). También relativizan más la supuesta superioridad de las carreras científicas sobre las humanísticas, mostrando menos acuerdo con la afirmación de que "las ciencias tienen más salidas" (48,3% frente a 56,5% de los padres). **Estas diferencias apuntan a una mayor sensibilidad entre las madres hacia la diversidad de trayectorias, el bienestar emocional y la desestigmatización del fracaso.**



En conjunto, **las madres no solo participan más activamente en la crianza y en el acompañamiento educativo, sino que también sostienen un modelo relacional más orientado a la promoción de la agencia infantil.** Frente a esto, los padres mantienen en general **un rol más limitado en términos de presencia cotidiana, más centrado en valores normativos y con una visión algo más rígida de los itinerarios formativos y del éxito profesional.** Estas diferencias, que se inscriben en estructuras de género aún vigentes, tienen efectos concretos en la construcción de expectativas y en las decisiones educativas que marcan el futuro de las nuevas generaciones. No obstante, también se identifican señales de cambio en el papel que desempeñan los padres. Un porcentaje significativo expresa el deseo de pasar

más tiempo con sus hijas e hijos, lo que refleja una creciente conciencia sobre la necesidad de una mayor implicación. Además, su compromiso con valores como el esfuerzo, la responsabilidad o la autonomía guían el acompañamiento educativo.

DE LA CRIANZA INTENSIVA HACIA LA PROYECCIÓN ACADÉMICA

Las **diferencias por grupo de edad de las y los progenitores** que desarrollamos a continuación no pueden entenderse de forma aislada, sino en el marco de una distribución cruzada que vincula estrechamente la edad del progenitor/a con la edad del primer o único hijo o hija: las personas más jóvenes tienden a tener hijas e hijos en edad infantil, mientras que las de mayor edad suelen tener adolescentes o jóvenes en fases decisivas de orientación académica y profesional.

En el caso de las familias jóvenes —especialmente aquellas con las y los progenitores menores de 35 años— se observa una implicación cotidiana y educativa especialmente intensa. Un 64,2% de ellas declara ayudar siempre con las tareas escolares, una cifra que contrasta fuertemente con los grupos de mayor edad (16,3%). También destacan por el tiempo que comparten con sus hijas e hijos durante los fines de semana: cerca del 75% de las familias jóvenes pasa todo el día con ellos/as, frente a apenas el 39% entre quienes superan los 55 años. Este patrón de dedicación puede explicarse por la etapa vital de los hijos e hijas, que requieren una atención más directa.

En contraste, las familias mayores, especialmente aquellas de 55 años o más, muestran una implicación menos frecuente en la vida cotidiana y educativa de sus hijas e hijos, lo que responde en parte a que sus hijas e hijos se encuentran en fases más avanzadas de su recorrido educativo y personal. Este grupo expresa con más claridad sus preferencias respecto a las ramas de conocimiento, lo que refleja un posicionamiento más definido en función del momento vital de sus hijas e hijos. Tienden a

apoyar con mayor frecuencia disciplinas STEM como las Ciencias Exactas (6,7%) y la Tecnología (7,7%), y valoran más que otros grupos la formación académica como requisito para acceder a un buen empleo (76%).

TRAYECTORIAS CONDICIONADAS: GÉNERO, EXPECTATIVAS FAMILIARES Y DESIGUALDAD TEMPRANA

La **dimensión de género del hijo o hija** introduce diferencias significativas en las prácticas familiares, las expectativas educativas y las proyecciones de futuro, revelando la persistencia de estereotipos y roles tradicionales desde edades tempranas. En el ámbito de las actividades de educación no formal, la distribución por sexo es especialmente reveladora: los niños están sobrerrepresentados en deportes de equipo (48,9%) frente al 24,9% de las niñas, mientras que ellas dominan en actividades artísticas como danza, teatro o manualidades (32,3% frente al 7,1% de ellos), con diferencias de 24 y 25 puntos porcentuales, respectivamente. Esta segmentación se amplía en el caso de las actividades STEM (tecnología, ciencia, robótica), donde solo un 1,3% de las niñas participa, frente a un 8,1% de los niños, lo que evidencia **una brecha de género temprana en los ámbitos científicos y tecnológicos**. Este análisis de género por tipo de actividades evidencia la **reproducción de estereotipos tempranos sobre lo que es propio de "niños" y "niñas", afectando desde edades muy tempranas a la construcción de sus trayectorias y aspiraciones** (Subirats y Brullet, 2019).

Asimismo, el género del hijo o hija marca la forma en que las familias gestionan sus expectativas: cuando se trata de un hijo varón, crece el temor al abandono escolar (29,1% frente a 22,5% en el caso de hijas) y disminuye la indiferencia en la elección de estudios, con una mayor orientación hacia las ramas técnicas como Ingeniería e Informática. En cambio, en las hijas aumenta la indiferencia (47,3%) y las preferencias se orientan más hacia Ciencias de la Salud (9,5%). Este patrón refleja un control prospectivo más



acentuado sobre los chicos, motivado por un mayor miedo a trayectorias educativas fallidas, lo que a su vez impulsa la búsqueda de opciones percibidas como más "seguras" o de prestigio, vinculadas tradicionalmente a perfiles masculinos.

La mayor indiferencia en la elección de estudios de las chicas, en contraposición al itinerario más guiado hacia los chicos, indica una **pervivencia de la jerarquización entre sectores masculinizados y feminizados, estando estos últimos infravalorados. Ello podría resultar en un mayor margen de decisión para las chicas en relación a sus estudios, pudiendo elegir entre ambos sectores; sin embargo, las familias podrían llegar a ver como un fracaso que sus hijos varones se decantasen por ramas de estudio tradicionalmente feminizadas.**

También se detectan diferencias significativas en las reacciones emocionales ante la elección formativa de las hijas e hijos. La proporción de familias que se alegrarían si el/la joven elige lo que en realidad desea es claramente mayor cuando se trata de una hija (46,5%) que de un hijo (36,4%), lo que podría señalar una mayor libertad y agencia proyectada sobre ellas en la elección vocacional. Esta tendencia se refuerza al observar el género del progenitor/a: un 55,5% de las madres apoyaría con entusiasmo la decisión de sus hijas, frente al 37,6% de los padres. Por el contrario, los padres tienden más a mostrarse preocupados o

a intentar reorientarles (16%) e incluso a expresar decepción (4%), lo que refuerza la idea de una vigilancia mayor sobre las elecciones de los hijos varones.

Las expectativas sobre habilidades blandas también muestran sesgos de género: se espera que las **niñas destaquen más en expresión y comunicación** (27,1% frente a 21,2% en niños), lo que reproduce la asociación tradicional de lo emocional y lo relacional con el rol femenino. En paralelo, las familias con **hijos varones valoran más los hábitos de vida saludables** (11,1% frente al 7% en hijas).

En conjunto, estas diferencias reflejan una transmisión de género que, aunque sutil en algunos casos, sigue operando con fuerza en los marcos familiares: **los chicos son vigilados con mayor intensidad y orientados hacia caminos "útiles" o de éxito, mientras que a las chicas se les permite, en mayor medida, elegir según sus deseos, aunque se mantenga sobre ellas una expectativa emocional diferenciada.**

DINÁMICAS FAMILIARES Y PROYECCIONES FORMATIVAS DESDE LA INFANCIA A LA ADOLESCENCIA

Las proyecciones familiares sobre la educación y el futuro de hijas e hijos no son estáticas, sino que evolucionan de manera dinámica a medida

que crecen. **La edad del hijo o hija actúa como un factor clave que reconfigura el acompañamiento, las preocupaciones, las prácticas y las expectativas familiares.** En los primeros años de vida, las familias tienden a involucrarse más intensamente: el 73% de quienes tienen hijas e hijos menores de 5 años pasa más de cuatro horas diarias con ellos/as, cifra que desciende de forma sostenida hasta el 50,3% en adolescentes de 16 años o más. Esta progresiva reducción del tiempo compartido se observa también durante los fines de semana, y se traduce en una menor implicación en las tareas escolares y en la participación en los centros educativos. El apoyo constante con los deberes, por ejemplo, desciende conforme aumenta la edad, en línea con el crecimiento de la autonomía infantil.

Las actividades de educación no formal también siguen un patrón descendente: alcanzan su punto máximo en la franja de 6 a 11 años (87,5%), pero disminuyen en la adolescencia (66% a partir de los 16 años). Este descenso puede explicarse por una menor necesidad de conciliación, una mayor carga académica o una redefinición de intereses por parte de los y las adolescentes. A su vez, el motivo "nunca me lo he planteado" respecto a habilidades blandas cae del 8,8% en la primera infancia al 2% en mayores de 16 años, lo que indica que las familias empiezan a reflexionar con más claridad sobre las competencias necesarias a medida que se aproximan las decisiones educativas y profesionales.

Las proyecciones familiares también se van concretando con el paso del tiempo. La indiferencia sobre el futuro formativo se reduce sustancialmente con la edad (del 57,7% en menores de 5 años al 30,7% en mayores de 16), mientras que aumentan las preferencias por disciplinas STEM y de Salud. Asimismo, el deseo de que accedan a estudios universitarios crece del 28,5% en niños y niñas de 6-11 años al 37,9% entre los de 16 años o más. Las preocupaciones se transforman: mientras que en la infancia temprana dominan los temores relacionados con el entorno social (56,9%), en la adolescencia

ganan peso las inquietudes sobre el acceso a plazas (26,8%), las calificaciones (30,7%), la desorientación (27,4%) o el arrepentimiento por decisiones mal tomadas (19%).

Conforme aumenta la edad del hijo o hija, se complejiza la actitud parental ante sus decisiones: se reduce la respuesta espontánea de celebración por lo que el/la joven desea (del 53,3% al 32,7%) y se incrementa la preocupación y la búsqueda activa de apoyo externo. Además, crecen las expectativas instrumentales, como la importancia de tener una buena red de contactos (21,6% en mayores de 16 años), y se agudiza el temor a que la formación elegida no tenga una salida profesional clara (23,5%).

En resumen, **las percepciones y dinámicas familiares varían profundamente según la etapa vital de las hijas e hijos. Las relaciones se vuelven menos directas y más proyectivas, las inquietudes se desplazan de lo cotidiano a lo estructural, y las expectativas se intensifican a medida que las decisiones educativas adquieren un carácter más definitivo.** Esta evolución dinámica requiere políticas y apoyos diferenciados que acompañen a las familias en cada una de las fases del recorrido educativo.





ESCUELA PÚBLICA, CONCERTADA Y PRIVADA COMO ESPACIOS DE DIFERENCIACIÓN SOCIAL

El tipo de centro educativo al que acuden los hijos e hijas se asocia a perfiles familiares diferenciados en valores, expectativas, preocupaciones y niveles de implicación. Las **familias que optan por la escuela pública** presentan un **perfil más implicado y comprometido** con valores como el cuidado del planeta (30,1%), la igualdad de oportunidades para todas las personas (16,6%), la defensa de la educación pública (26,2%) **y una mirada más crítica** sobre estigmas educativos: el 68,1% rechaza la idea de que la Formación Profesional sea solo para quienes no pueden con la universidad. Son también las que más tiempo dedican al día a convivir con sus hijas e hijos (65%).

Por su parte, las familias que optan por la **educación privada y concertada** presentan una orientación más

marcada hacia la **excelencia académica**, teniendo en cuenta en la elección del centro educativo cuestiones como la metodología de aprendizaje (27,6%), el bilingüismo (21,6%), los valores del centro (25,7%) o el reconocimiento social del centro (20,6%). Además, priorizan valores como el esfuerzo en lograr metas (55,6%), la constancia y tener hábitos que ayuden a mejorar (51,1%) o las creencias religiosas (10,2%). En esta línea del esfuerzo, muestran mayor preocupación en que las notas sean suficientes para acceder a estudios (25,7%), lo que se materializa en que el 7% contemplan los buenos resultados en pruebas académicas como elemento para elegir centro educativo. En el ámbito laboral, también se ve reflejada esta tendencia, ya que el 16,8% indica como deseable para el futuro laboral de sus hijas e hijos empleos con ingresos altos. En contraposición a este pensamiento más enfocado hacia el mérito, muestran un mayor nivel de acuerdo en la afirmación "la inteligencia es algo innato" (50,8%).

En conjunto, el tipo de centro educativo no solo responde a **decisiones prácticas, sino que refleja y reproduce formas de socialización diferenciadas:** mientras los centros públicos agrupan a familias con valores más igualitarios, conciencia ambiental y alta dedicación, la educación privada y concertada refuerza discursos meritocráticos, aspiraciones de élite y modelos pedagógicos diferenciados. **Estas divisiones no son meramente educativas, sino también sociales y culturales, y ponen en evidencia cómo las elecciones escolares contribuyen a estructurar las oportunidades y trayectorias desde etapas tempranas.**

ENTORNOS URBANOS Y RURALES FRENTE A LA EDUCACIÓN: BRECHAS EN CONCILIACIÓN, ACOMPAÑAMIENTO Y HORIZONTES DE FUTURO

El **tamaño del hábitat** en el que residen las familias actúa como factor complementario para explicar la configuración de algunas dinámicas educativas, valores y expectativas sobre el futuro formativo de los hijos e hijas. En las grandes ciudades, se observa una

mayor diversificación de la oferta educativa, lo que se traduce en una menor preferencia por la escuela pública (54,1%) y una mayor inclinación hacia centros concertados (38,8%) y privados (7,7%). Este **escenario más competitivo** también lleva a que se valoren más aspectos como el prestigio social del centro o el bilingüismo, reflejando una **lógica de diferenciación educativa más marcada**.

En cuanto al tiempo dedicado a las hijas e hijos, las familias urbanas tienden a estar menos presentes en el acompañamiento cotidiano: solo el 51,5% pasa más de 4 horas diarias con sus hijas e hijos, frente a más del 64% en municipios pequeños y medianos. Asimismo, el apoyo constante en las tareas escolares es menos frecuente, posiblemente por las **exigencias de los ritmos urbanos, las distancias y las mayores dificultades de conciliación**. En este sentido, la conciliación laboral aparece como motivo para apuntar a actividades de educación no formal en mayor medida en las grandes ciudades, aunque es minoritario.

En las ciudades grandes se detecta una menor indiferencia respecto a los itinerarios formativos y una preferencia más clara por sectores técnicos y digitales, como Ingeniería e Informática. Esto puede apuntar a una **mayor interiorización de los discursos de empleabilidad y adaptación al mercado laboral**. En línea con esto, se muestran más de acuerdo con la idea de que las carreras de ciencias tienen más salidas, mientras que en **municipios pequeños predomina una visión más flexible y menos estigmatizante de las trayectorias educativas**, como se refleja en el mayor desacuerdo con la afirmación "abandonar la universidad o la FP es señal de fracaso".

En suma, las grandes ciudades concentran una mayor diversidad de opciones formativas y una visión más orientada al rendimiento y la empleabilidad, pero presentan también mayores barreras para la implicación directa en la crianza. Por el contrario, en los municipios más pequeños se observa una mayor

cercanía en el acompañamiento cotidiano y una actitud más flexible y abierta ante los itinerarios no lineales, aunque posiblemente limitada por una menor oferta educativa y cultural.

ENTRE LO COLECTIVO Y LO INDIVIDUAL: DINÁMICAS DE IMPLICACIÓN SEGÚN EL NÚMERO DE HIJAS E HIJOS

El **número de hijas e hijos** en el hogar también es un factor complementario para explicar cuestiones como los niveles de implicación familiar, tanto en el acompañamiento cotidiano como en la participación educativa. Las familias con hijas e hijos únicos/as presentan los niveles más altos de apoyo constante en las tareas escolares (35,6%), así como una mayor implicación general declarada (82,3%). **A medida que aumenta el tamaño de la familia, esta dedicación tiende a diluirse: la ayuda diaria se reduce de forma notable y aumenta la frecuencia de apoyos ocasionales**. Este patrón sugiere que, aunque la voluntad de acompañamiento puede mantenerse, las demandas logísticas se multiplican con cada hijo o hija, afectando la capacidad de ofrecer un acompañamiento constante y personalizado.

También se observa un descenso progresivo en la participación de madres y padres en actividades escolares conforme crece el número de hijas e hijos. En esta línea, las motivaciones para inscribir a las hijas e hijos en actividades de educación no formal también varían: en los hogares con un/a solo/a hijo o hija, gana peso la dimensión socializadora (25,3% menciona como motivo que les ayuda a hacer amistades), lo que podría reflejar **una mayor preocupación por ofrecer espacios de relación con iguales fuera del ámbito familiar**.

Finalmente, las familias con un/a hijo o hija único/a expresan **niveles más altos de preocupación por el entorno social y su influencia negativa en el desarrollo educativo** (52,2%, frente al 40,7% en familias con tres o más hijas e hijos), lo que sugiere una atención más focalizada y protectora hacia el bienestar individual.

06 Bibliografía

- 01 Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. London, UK: Routledge.
- 02 Bauman, Z. (2005). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona, Spain: Gedisa.
- 03 Bourdieu, P. (1998). *La miseria del mundo*. México, DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- 04 Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. París, France : Éditions de Minuit.
- 05 Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Ed. original en francés publicada en 1970). Madrid, Spain: Laia.
- 06 Brunet Icart, I., & Moral Martín, D. (2017). *Narrativa meritocrática, sistema educativo y mercado laboral*. Tarragona, Spain: Universitat Rovira i Virgili. https://repositori.urv.cat/estatic/TFG0011/es_TFG2162.html
- 07 Brunet Icart, I., & Moral Martín, L. (2017). El relato meritocrático como mecanismo de reproducción de las desigualdades socioeducativas. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*. Recuperado de file:///C:/Users/rians/Downloads/Dialnet-NarrativaMeritocraticaSistemaEducativoYSociedadessD-6279008.pdf
- 08 Colectivo IOÉ (Pereda, C., de Prada, M. Á., & Actis, W.). (2010). *Posiciones y expectativas de las familias en relación al sistema educativo. Exploración cualitativa*. Madrid, Spain: Ministerio de Educación. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:479843bc-9c4b-49ef-badd-1b7a6c98c984/estudio-cualitativo-familias-sistema-educativo.pdf>
- 09 Du Bois-Reymond, M. (1998). "I don't want to commit myself yet": Young people's life concepts. *Journal of Youth Studies*, 1(1), 63–79. <https://doi.org/10.1080/13676261.1998.10592995>
- 10 Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.
- 11 Eccles, J. S. (2007). Families, schools, and developing achievement-related motivations and engagement. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of Socialization: Theory and Research* (pp. 665–691). New York, NY: Guilford Press.
- 12 Fernández Enguita, M. (2010a). *Fracaso escolar y desigualdad social*. Barcelona, Spain: Fundación La Caixa.
- 13 Fernández Enguita, M., Mena, L., & Riviere, J. (2010b). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona, Spain: Fundación "la Caixa". <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7240487>

- 14 Fundación Cotec & ISEAK. (2023). Meritocracia y educación: Movilidad social y desigualdad de oportunidades. Madrid, Spain: Fundación Cotec para la Innovación. <https://cotec.es/estudios/meritocracia-y-educacion/>
- 15 González-Anleo, J., & González-Blasco, M. (2021). La socialización desigual: Familia, escuela y clase social en España. Madrid, Spain: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- 16 Guía Metodológica del Barómetro del CIS. (2023). Madrid, Spain: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- 17 Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II* (pp. 469–494). Barcelona, Spain: Paidós.
- 18 Lahire, B. (2002). *El hombre plural: Los resortes de la acción*. Barcelona, Spain: Anthropos.
- 19 Littler, J. (2018). *Against meritocracy: Culture, power, and myths of mobility*. London, UK: Routledge.
- 20 Marí-Klose, M., & Marí-Klose, P. (n.d.). Las nuevas modalidades familiares como contexto de transición a la vida adulta: El logro educativo en hogares monoparentales. Madrid, Spain: Instituto de Infancia y Mundo Urbano (CIIMU). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3651131>
- 21 Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). Datos y cifras. Curso escolar 2024-2025. Gobierno de España. <https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion-fp-deportes/Documents/2024/110924-%20datos-y-cifras-curso-escolar-2024-2025.pdf>
- 22 Noya Miranda, F. J. (2024a). El valor de la ambivalencia: Actitudes ante la meritocracia, igualdad y Estado de bienestar en España. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (186), 185–221. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.186.185>
- 23 Noya Miranda, F. J. (2024b). El valor de la ambivalencia: Las actitudes ante la meritocracia, la igualdad y el Estado de Bienestar en España en perspectiva comparada. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (86), 185–221. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.86.185>
- 24 OECD. (2017a). *Youth aspirations and the reality of jobs in developing countries: Mind the gap* (Development Centre Studies). Paris, France: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264285668-en>
- 25 OECD. (2017b). *The pursuit of gender equality: An uphill battle*. Paris, France: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264281318-en>

06 Bibliografía

- 26 Runte Geidel, A. (2016). El uso de las actividades extraescolares en educación infantil, desigualdades y políticas educativas. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(4), 201–217. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6941124.pdf>
- 27 Sáinz, M. (2020). Brechas y sesgos de género en la elección de estudios STEM: ¿Por qué ocurren y cómo actuar para eliminarlas? Sevilla, Spain: Centro de Estudios Andaluces.
- 28 Sáinz, M., & Meneses, J. (2018). Brecha y sesgos de género en la elección de estudios y profesiones en la educación secundaria. Barcelona, Spain: Consell Escolar de Catalunya.
- 29 Sanmartín, A., Kuric, S., Gómez, A., & Consultoría i4d!. (2025). Percepción de la juventud sobre la Formación Profesional en España. Madrid, Spain: Centro Reina Sofía de Fad Juventud & Fundación Gestamp. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14235518>
- 30 Save the Children. (2023). Infancia y actividades extraescolares: Brechas y oportunidades (Informe técnico). Madrid, Spain: Save the Children. <https://www.savethechildren.es>
- 31 Subirats, M., & Brullet, C. (2019). Educación y género: La coeducación en el sistema educativo. Madrid, Spain: Morata. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Herederero.GeneroCoeducacion.PR_.pdf
- 32 Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 33 Termes, A. (2022). Las transiciones a la educación posobligatoria en Barcelona: Vías diferentes, itinerarios desiguales. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 178, 143–164. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.178.143>
- 34 Van Zanten, A. (2009a). *Sociologie de l'école*. Paris, France: Armand Colin.
- 35 Van Zanten, A. (2009b). *Sociologie de l'école*. Paris, France: Armand Colin.
- 36 Vázquez-Cupeiro, S. (2015). Ciencia, estereotipos y género: Una revisión de los marcos explicativos. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 22(68), 177–202.
- 37 Verdugo-Castro, S., García-Holgado, A., Sánchez-Gómez, M. C., & García-Peñalvo, F. J. (2025). Modelos y referentes que influyen en los estereotipos de género en STEM: Un estudio con estudiantes universitarios. *Revista Interuniversitaria de Educación*.
- 38 Verdugo-Castro, S., López-Beltrán, M., & Palacios, F. (2025). Barreras y estereotipos de género en los estudios STEM en la universidad española. Madrid, Spain: Universidad Complutense de Madrid–Instituto de Investigaciones Feministas.

07

Índice de tablas y gráficos

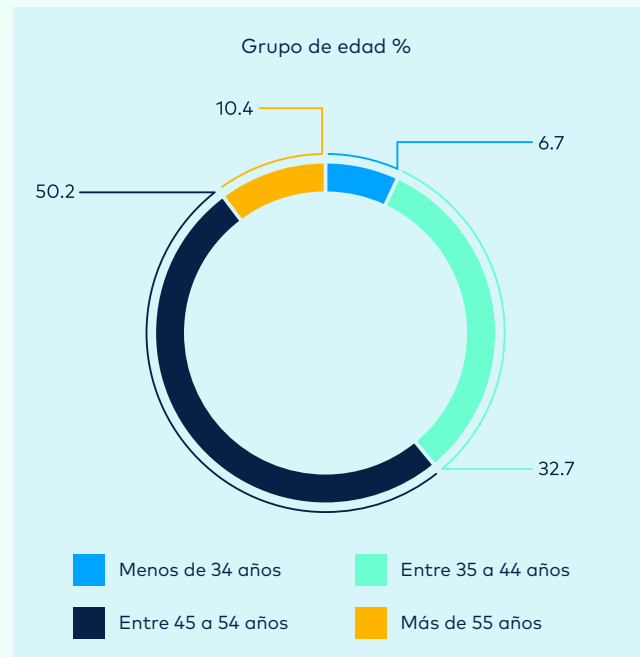
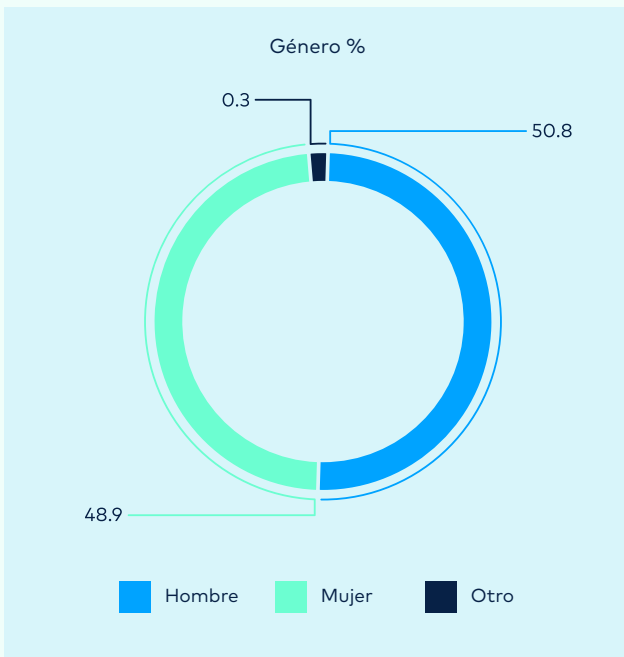
Gráfico 1 Tipo de centro educativo	16	Gráfico 13 Modelos relacionales de los hogares (%)	45
Gráfico 2 Motivos de elección del centro educativo para sus hijas e hijos. (%)	18	Gráfico 14 Grado de implicación de las y los progenitores en la educación de sus hijas e hijos (%)	49
Gráfico 3 Frecuencia del apoyo familiar en la realización de tareas escolares	22	Gráfico 15 Valores fomentados en casa (%)	51
Gráfico 4 Nivel de importancia que otorgan al apoyo familiar de las tareas escolares. (%)	24	Gráfico 16 N.º de horas que las y los progenitores pasan con sus hijas e hijos en un día de diario. (%)	56
Gráfico 5 Frecuencia de implicación de madres y padres en diversas actividades del centro educativo (%)	26	Gráfico 17 N.º de horas que las y los progenitores pasan con sus hijas e hijos en un día de fin de semana. (%)	58
Gráfico 6 Grado de importancia de la participación de madres y padres en el centro educativo para la educación de hijas e hijos. (%)	30	Gráfico 18 Grado de acuerdo en el tiempo pasado con hijas e hijos (%)	60
Gráfico 7 Grado de satisfacción de las y los progenitores respecto al profesorado de sus hijas e hijos. (%)	31	Gráfico 19 Nivel educativo que las familias desean para sus hijas e hijos (%)	63
Gráfico 8 Participación de los hijas e hijos en actividades escolares	33	Gráfico 20 Principales razones por las que las familias desean que sus hijas e hijos alcanzasen determinados niveles educativos (%)	67
Gráfico 9 Tipo de actividades extraescolares o de educación no formal. (%)	35	Gráfico 21 Preocupaciones sobre el futuro educativo de los hijas e hijos (%)	69
Gráfico 10 Motivos por los que realizan actividades extraescolares o de educación no formal	38	Gráfico 22 Principales ramas de conocimiento que los padres y las madres desean para sus hijas e hijos	73
Gráfico 11 Motivos por los que no realizan actividades extraescolares o de educación no formal	41	Gráfico 23 Motivos principales por los que los padres y madres desean que sus hijas e hijos elijan determinadas ramas de conocimiento	74
Gráfico 12 Grado de importancia que los padres y madres otorgan a las actividades extraescolares	43	Gráfico 24 Reacciones de los padres y madres si los hijas e hijos no cumpliesen sus expectativas	76

Gráfico 25 Expectativas sobre el tipo de trabajo que desean para sus hijas e hijos (%)	78	Gráfico 35 Grado de acuerdo y desacuerdo con la afirmación: "Las carreras de ciencias tienen más salidas que las de humanidades o artes". (%)	100
Gráfico 26 Preocupaciones sobre el futuro laboral de los hijas e hijos (%)	81	Gráfico 36 Grado de acuerdo y desacuerdo con la afirmación: "Los estudios de formación profesional son para quienes no pueden con la universidad". (%)	101
Gráfico 27 Factores clave para el acceso al empleo. (%)	84	Tabla 1 Resumen de los principales grados de acuerdo y desacuerdo de los estereotipos entorno a la educación.	103
Gráfico 28 Habilidades blandas que las familias consideran importantes para el desarrollo formativo y laboral de sus hijas e hijos	87		
Gráfico 29 Grado de acuerdo y desacuerdo con la afirmación: "Las chicas son mejores en letras y los chicos en ciencias." (%)	92		
Gráfico 30 Grado de acuerdo y desacuerdo con la afirmación: "La inteligencia es algo innato". (%)	93		
Gráfico 31 Grado de acuerdo y desacuerdo con la afirmación: "Los hijas e hijos de familias con pocos recursos tienen menos posibilidades de éxito académico." (%)	94		
Gráfico 32 Grado de acuerdo y desacuerdo con la afirmación: "Abandonar la universidad o la FP es señal de fracaso" (%)	96		
Gráfico 33 Grado de acuerdo y desacuerdo con la afirmación: "Cualquier persona puede lograr lo que quiera si se esfuerza lo suficiente". (%)	97		
Gráfico 34 Grado de acuerdo y desacuerdo con la afirmación: "Elegir estudios por vocación no es realista; lo importante es que tengan salidas laborales" (%)	98		

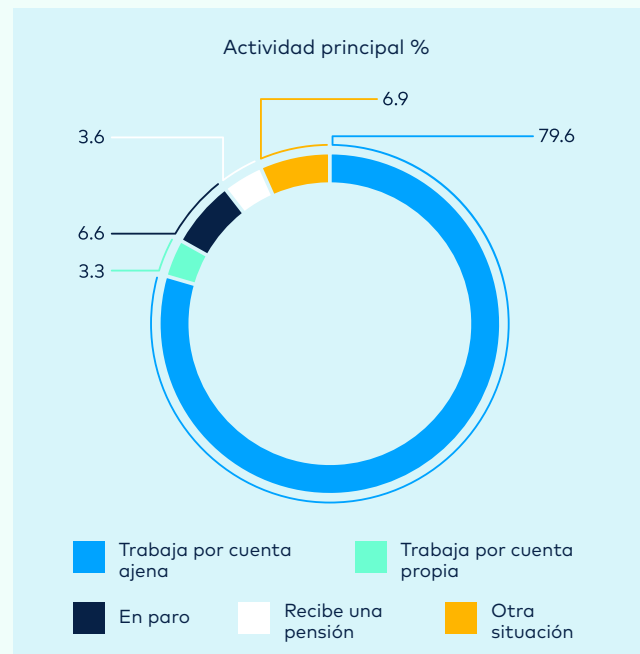
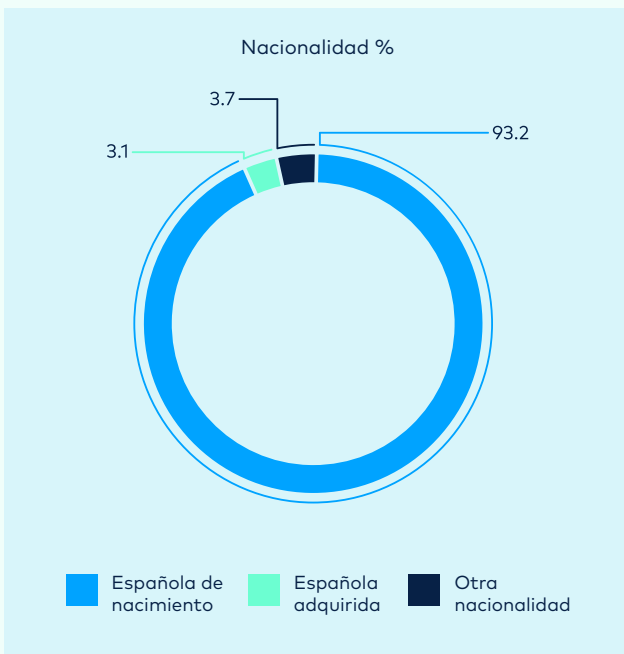
08 Anexos

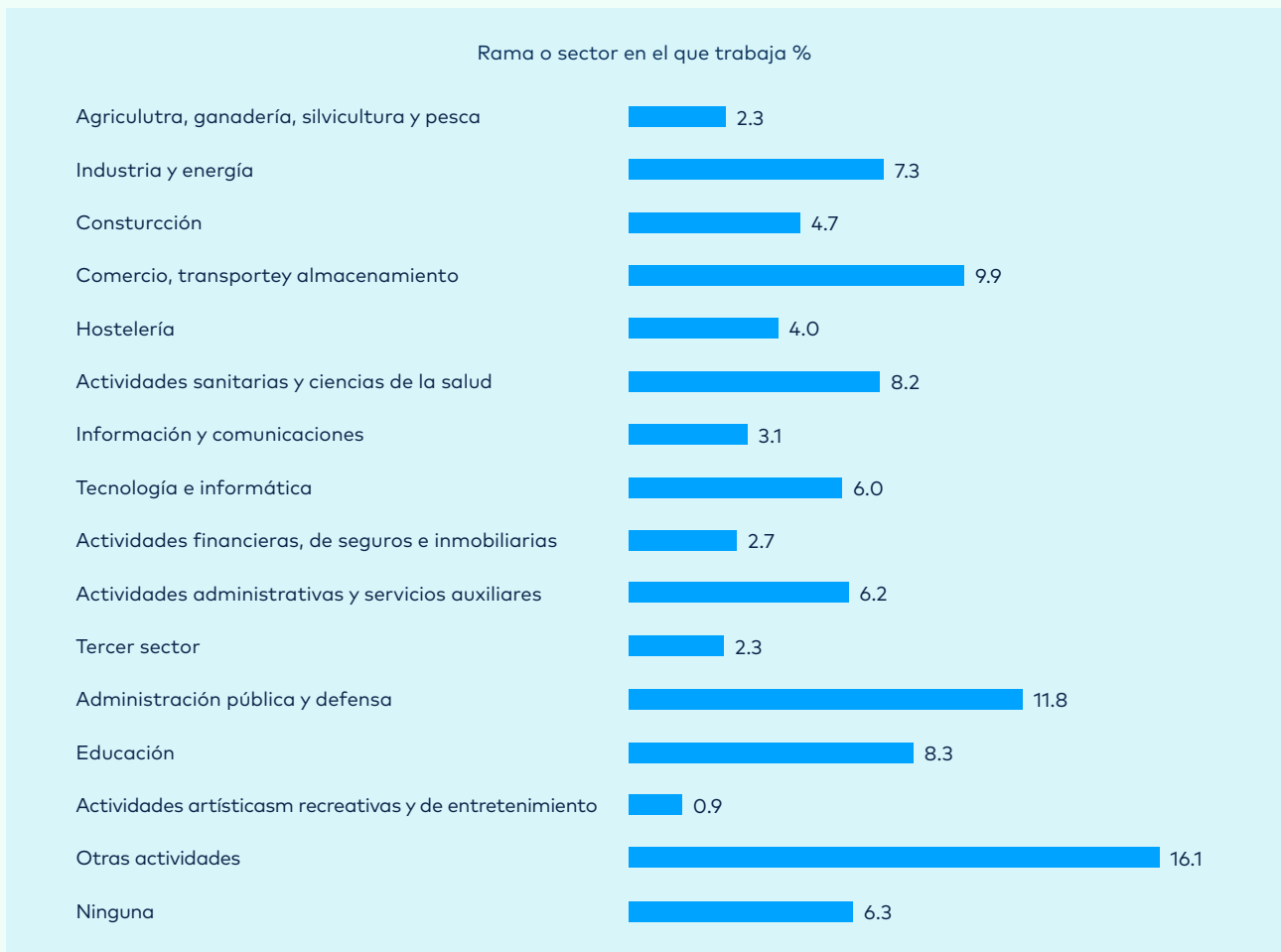
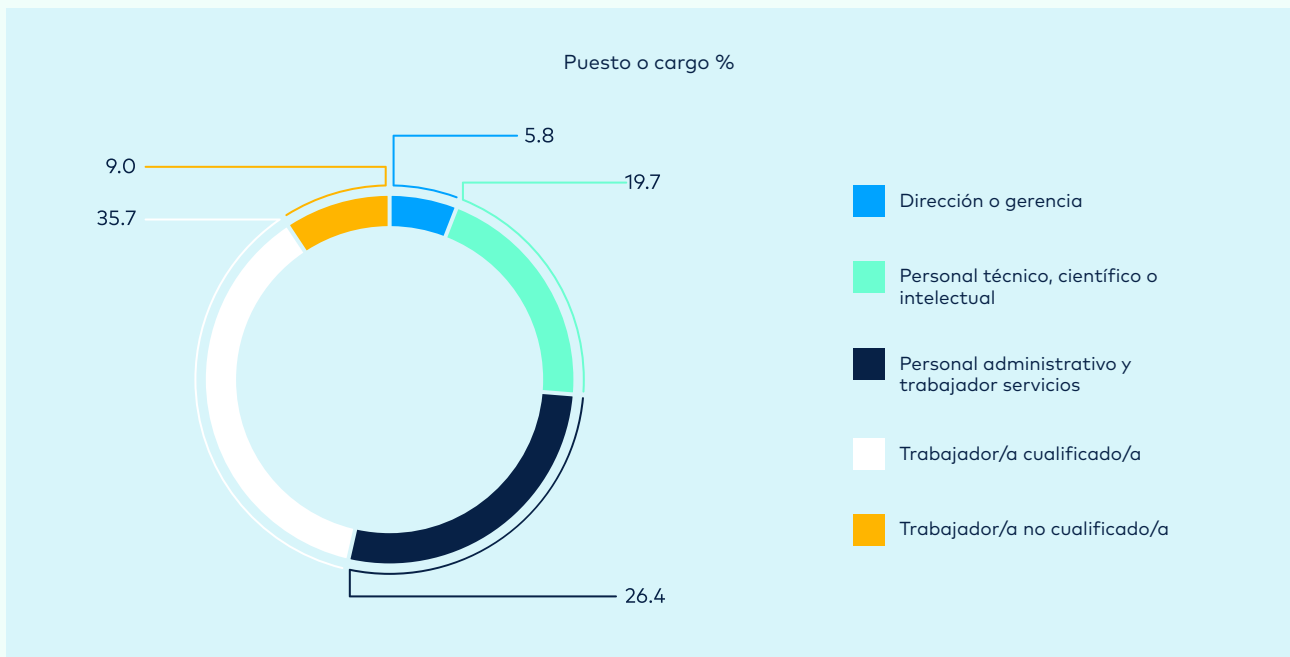
Anexo 1: Descripción de la muestra

1.1 Características del padre y madre

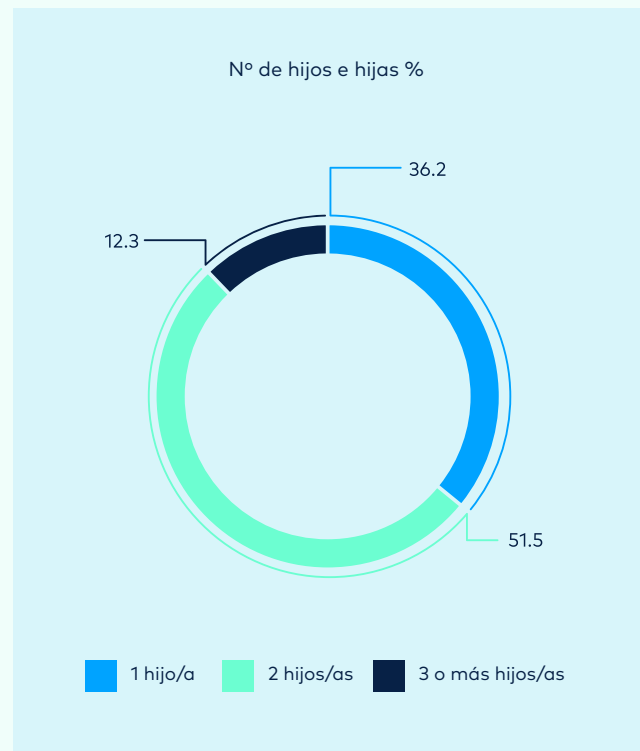
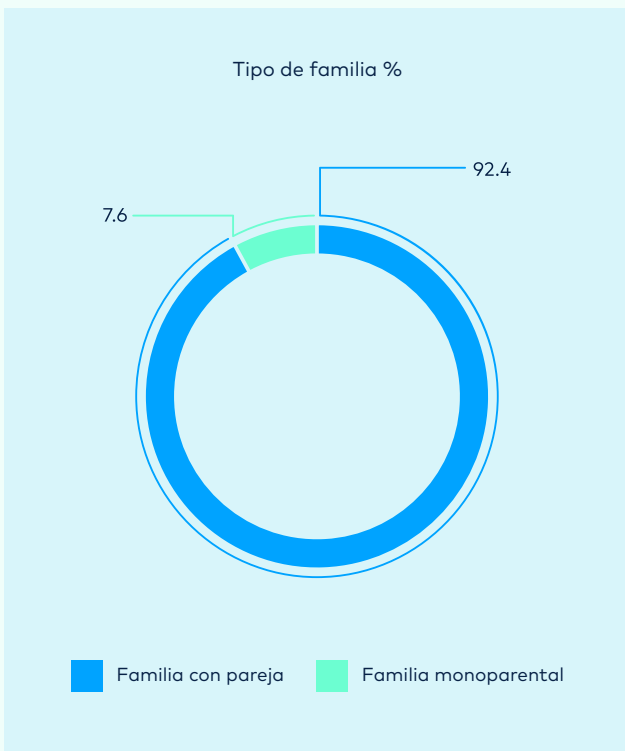
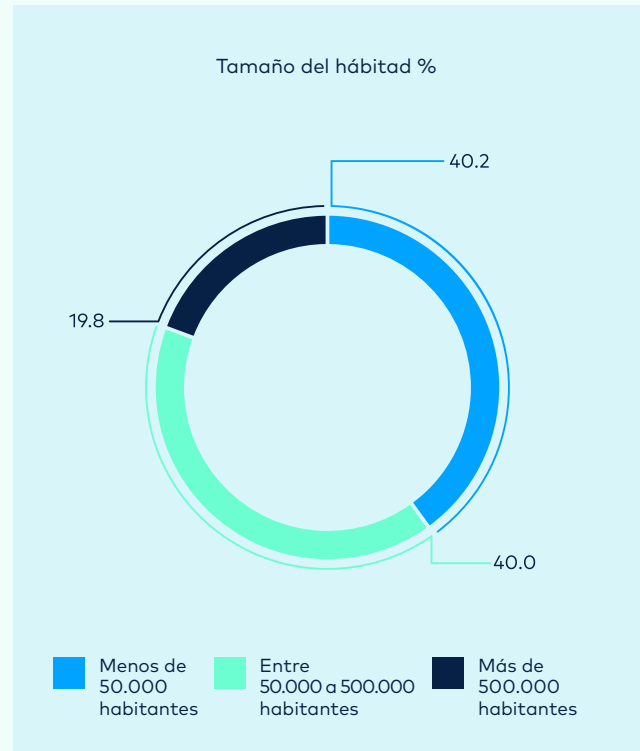
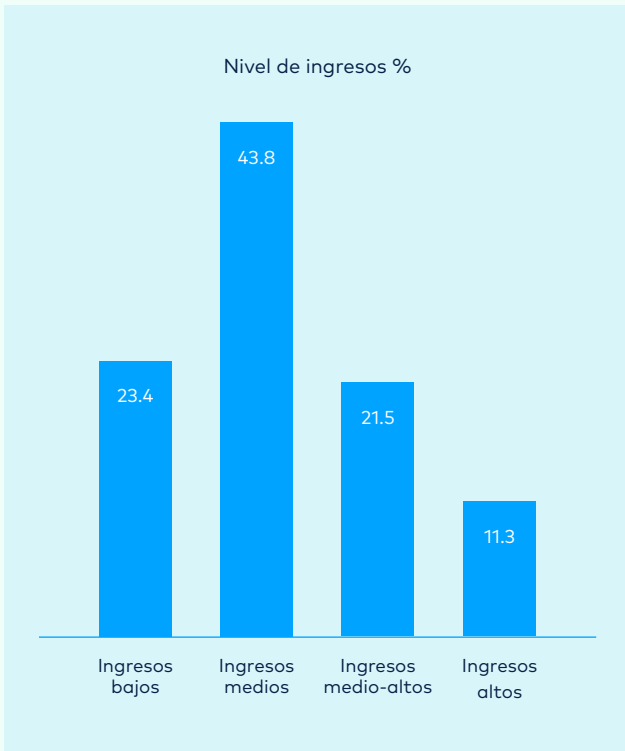


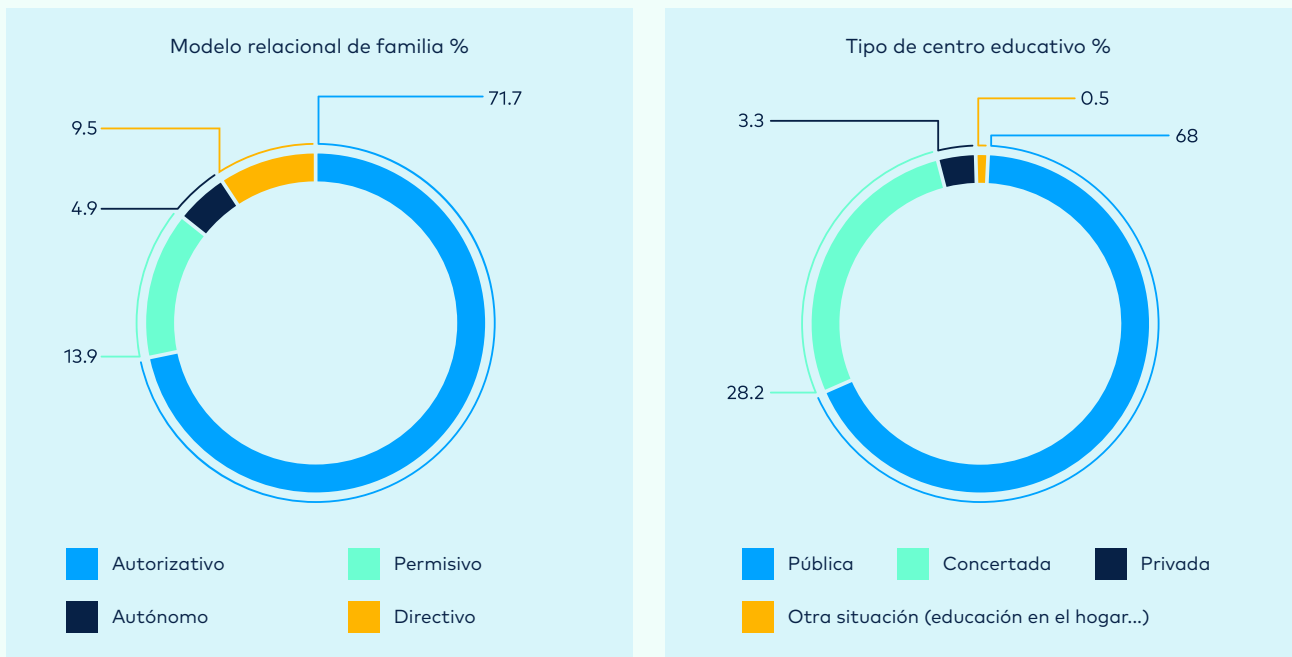
OTRAS CARACTERÍSTICAS COMPLEMENTARIAS DEL PADRE Y MADRE



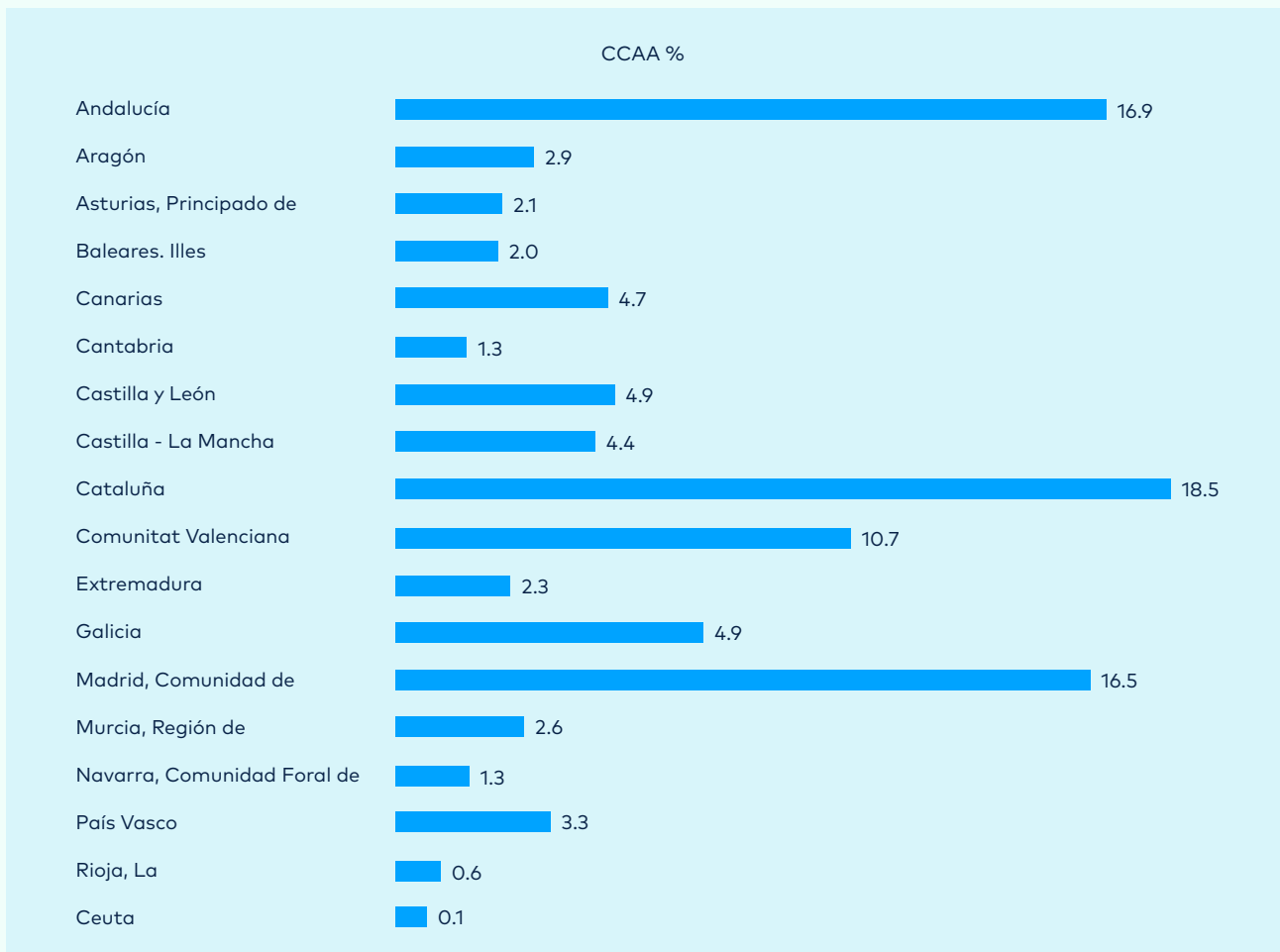


1.2 Características del hogar

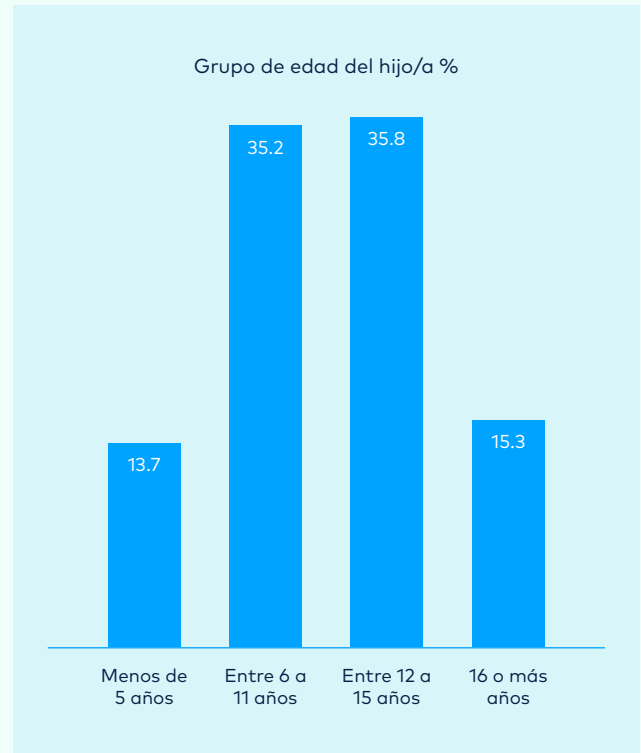
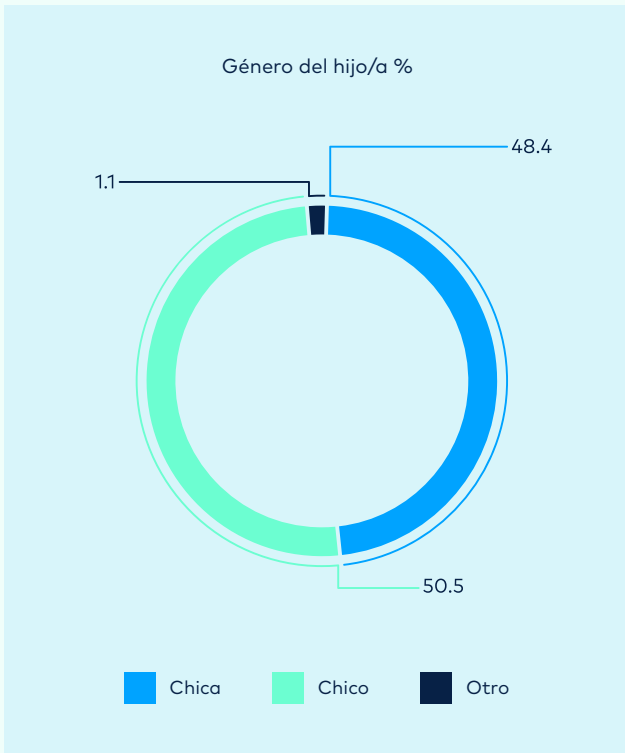




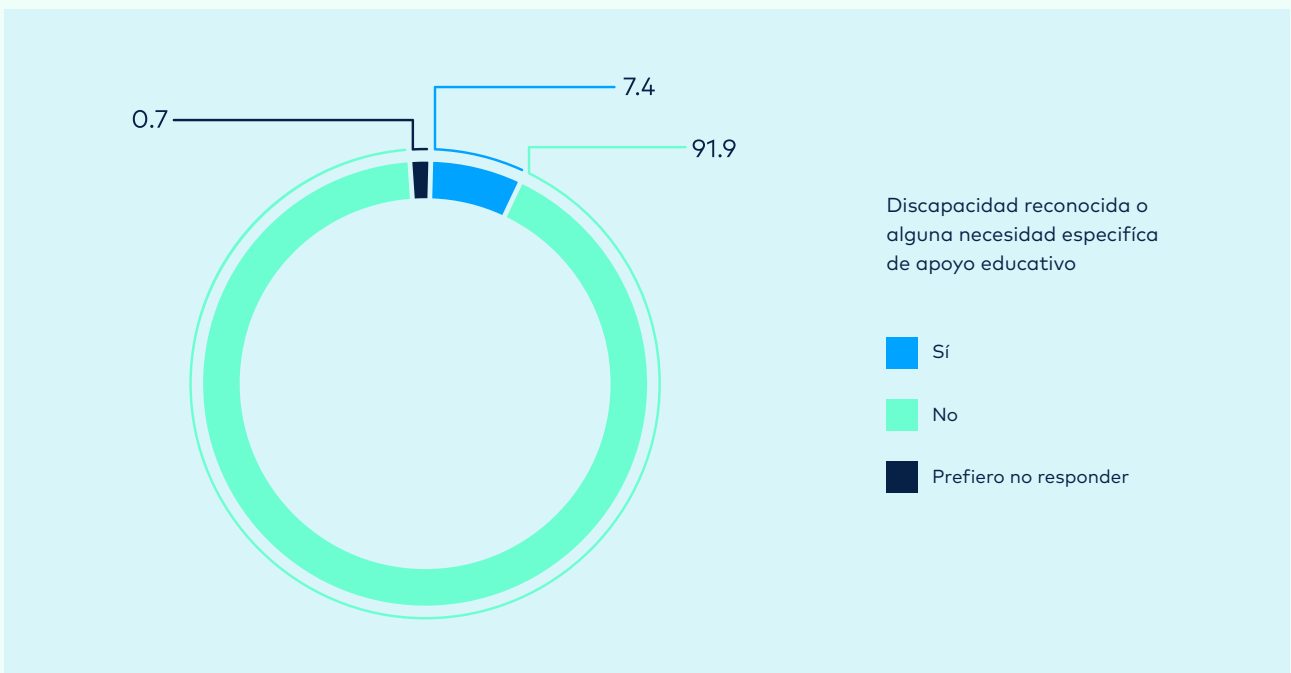
OTRAS CARACTERÍSTICAS COMPLEMENTARIAS DEL HOGAR

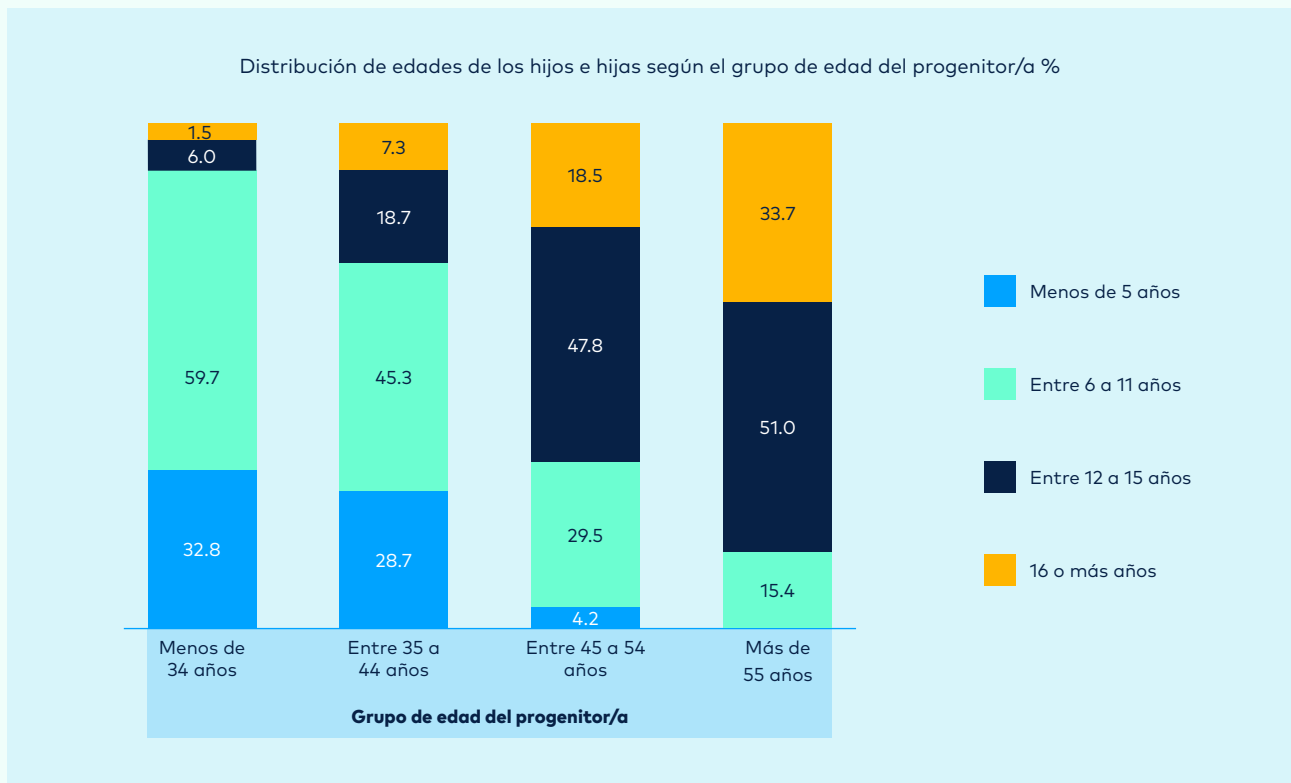


1.3 Características del hijo e hija



OTRAS CARACTERÍSTICAS COMPLEMENTARIAS DEL PADRE Y MADRE





Esta tabla muestra la distribución cruzada entre el grupo de edad del progenitor/a y la edad del primer o único/a hijo o hija. A menor edad del progenitor/a, mayor es la probabilidad de tener hijas e hijos pequeños/as, y a mayor edad, predominan hijas e hijos adolescentes.

Padres y madres menores de 34 años: la mayoría tiene hijas e hijos pequeños/as: el 59,7% tiene hijas e hijos entre 6 y 11 años, y un 32,8% menores de 5 años. Solo un 6% tiene hijas e hijos entre 12 y 15 años, y un 1,5% de 16 o más.

Entre 35 y 44 años: también predominan los hijos e hijos más jóvenes, pero de forma más equilibrada: 45,3% tiene hijas e hijos entre 6 y 11 años, y 28,7% menores de 5 años. Aumenta el porcentaje con hijas e hijos mayores: 18,7% entre 12 y 15 años, y 7,3% de 16 o más.

Entre 45 y 54 años: en este grupo cambia el patrón: los hijos e hijos adolescentes son mayoría. 47,8% tiene hijas

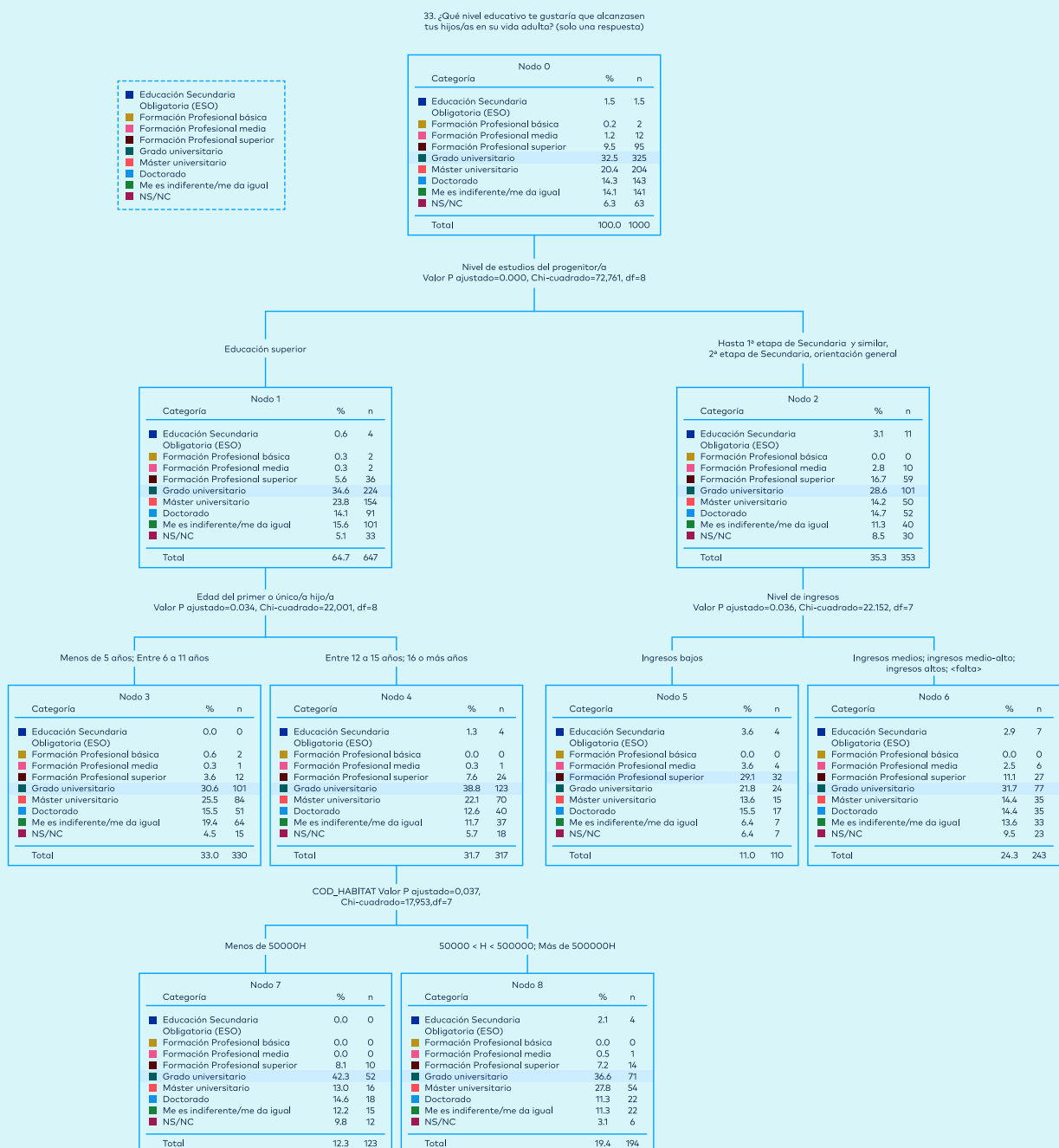
e hijos entre 12 y 15 años y 18,5% de 16 o más. Solo un 4,2% tiene hijas e hijos menores de 5 años.

Más de 55 años: predominan claramente los hijos e hijos adolescentes: 51% entre 12 y 15 años y 33,7% con 16 o más. Solo un 15,4% tiene hijas e hijos de entre 6 y 11 años, y 0% con menores de 5.

Estos datos son útiles para contextualizar las percepciones parentales sobre la formación, el futuro laboral.

Anexo 2: Análisis CHAID

Árbol de decisiones de la P33 Nivel educativo que esperan que alcancen sus hijos e hijas



Árbol de decisiones P34 Motivos de nivel educativo "Porque tendrá más opciones de encontrar un trabajo"

34. ¿Por qué te gustaría que alcanzasen este nivel educativo?
Porque tendrá más opciones de encontrar un buen trabajo

0.000
Porque tendrá más opciones de encontrar un buen trabajo

Nodo 0		
Categoría	%	n
0.000	32.2	256
Porque tendrá más opciones de encontrar un buen trabajo	67.8	540
Total	100.0	796

Nivel de estudios del progenitor/a
Valor P ajustado=0.021, Chi-cuadrado=7.276, df=1

Educación superior

Hasta 1ª etapa de Secundaria y similar,
2ª etapa de Secundaria, orientación general

Nodo 1		
Categoría	%	n
0.000	35.5	182
Porque tendrá más opciones de encontrar un buen trabajo	64.5	331
Total	64.4	513

Nodo 2		
Categoría	%	n
0.000	26.1	74
Porque tendrá más opciones de encontrar un buen trabajo	73.9	209
Total	35.6	283

Árbol de decisiones P35 "que el entorno social o las amistades influyan negativamente"

35. ¿Cuales son tus principales preocupaciones sobre el futuro educativo de tus hijos/as?
Que el entorno social o las amistades influyan negativamente

0.000
Que el entorno social o las amistades influyan negativamente

Nodo 0		
Categoría	%	n
0.000	52.7	527
Que el entorno social o las amistades influyan negativamente	47.3	473
Total	100.0	1000

Grupo de edad del progenitor/a
Valor P ajustado=0.011, Chi-cuadrado=9.921, df=1

Entre 35 a 44 años

Entre 45 a 54 años; Menos de 34 años; Más de 55 años

Nodo 1		
Categoría	%	n
0.000	45.6	149
Que el entorno social o las amistades influyan negativamente	54.4	178
Total	32.7	327

Nodo 2		
Categoría	%	n
0.000	56.6	378
Que el entorno social o las amistades influyan negativamente	43.8	295
Total	67.3	673

Modelos_familia
Valor P ajustado=0.022, Chi-cuadrado=8.694, df=1

Autorizativo; Autoritario

Entre 45 a 54 años; Menos de 34 años; Más de 55 años

Nodo 3		
Categoría	%	n
0.000	53.4	290
Que el entorno social o las amistades influyan negativamente	46.6	253
Total	54.3	543

Nodo 4		
Categoría	%	n
0.000	67.7	88
Que el entorno social o las amistades influyan negativamente	32.3	42
Total	13.0	130

Árbol de decisiones de la P38 Reacciones de los padres y madres

38. En caso de que tu hijo/a no cumpliera con tus expectativas ¿Cómo te sentirías?

- Me daría igual
- Sentiría que he fracasado en la educación con mis hijos/as
- Me alegraría si ellos/as es lo que realmente quieren y les apoyaría
- Me preocuparía por su futuro y trataría de de orientarlos de otra manera
- Me decepcionaría, pero respetaría su elección
- Buscaría otras formas de apoyar su desarrollo profesional
- No sabría como actual al principio, necesitaría tiempo para asumirlo

Nodo 0		
Categoría	%	n
Me daría igual	8.6	86
Sentiría que he fracasado en la educación con mis hijos/as	1.3	13
Me alegraría si ellos/as es lo que realmente quieren y les apoyaría	41.1	414
Me preocuparía por su futuro y trataría de de orientarlos de otra manera	16.0	160
Me decepcionaría, pero respetaría su elección	3.1	31
Buscaría otras formas de apoyar su desarrollo profesional	27.7	277
No sabría como actual al principio, necesitaría tiempo para asumirlo	1.9	19
Total	100.0	1000

Género hijo_a_REC
Valor P ajustado=0.005, Chi-cuadrado=21.185, df=6

Mujer; <falta>

Hombre

Nodo 1		
Categoría	%	n
Me daría igual	7.3	36
Sentiría que he fracasado en la educación con mis hijos/as	2.2	11
Me alegraría si ellos/as es lo que realmente quieren y les apoyaría	46.5	230
Me preocuparía por su futuro y trataría de de orientarlos de otra manera	13.3	66
Me decepcionaría, pero respetaría su elección	3.0	15
Buscaría otras formas de apoyar su desarrollo profesional	25.5	126
No sabría como actual al principio, necesitaría tiempo para asumirlo	2.2	11
Total	49.5	495

Nodo 2		
Categoría	%	n
Me daría igual	9.9	50
Sentiría que he fracasado en la educación con mis hijos/as	0.4	2
Me alegraría si ellos/as es lo que realmente quieren y les apoyaría	36.4	184
Me preocuparía por su futuro y trataría de de orientarlos de otra manera	18.6	94
Me decepcionaría, pero respetaría su elección	3.2	16
Buscaría otras formas de apoyar su desarrollo profesional	29.9	151
No sabría como actual al principio, necesitaría tiempo para asumirlo	1.6	9
Total	50.5	505

Género
Valor P ajustado=0.020, Chi-cuadrado=17.788, df=6

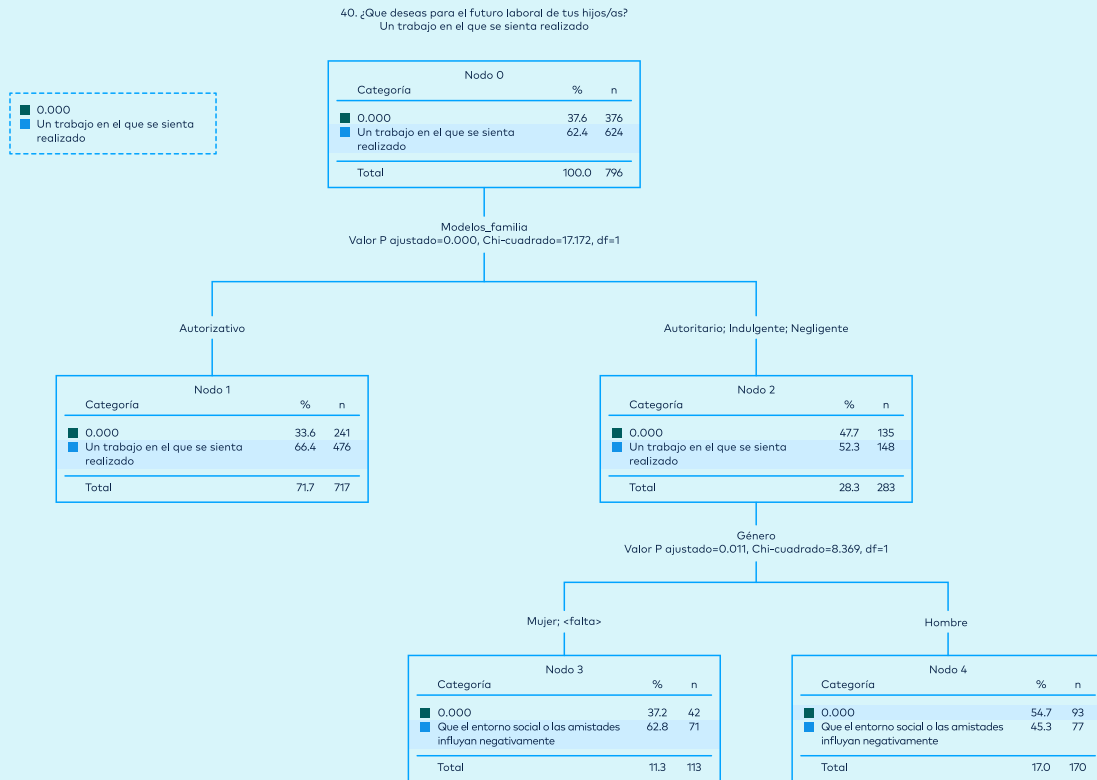
Menos de 5 años; Entre 6 a 11 años

Entre 12 a 15 años; 16 o más años

Nodo 3		
Categoría	%	n
Me daría igual	5.3	13
Sentiría que he fracasado en la educación con mis hijos/as	2.0	5
Me alegraría si ellos/as es lo que realmente quieren y les apoyaría	55.5	136
Me preocuparía por su futuro y trataría de de orientarlos de otra manera	10.6	26
Me decepcionaría, pero respetaría su elección	2.0	5
Buscaría otras formas de apoyar su desarrollo profesional	22.0	54
No sabría como actual al principio, necesitaría tiempo para asumirlo	2.4	6
Total	24.5	245

Nodo 4		
Categoría	%	n
Me daría igual	9.2	23
Sentiría que he fracasado en la educación con mis hijos/as	2.4	6
Me alegraría si ellos/as es lo que realmente quieren y les apoyaría	37.6	94
Me preocuparía por su futuro y trataría de de orientarlos de otra manera	16.0	40
Me decepcionaría, pero respetaría su elección	4.0	10
Buscaría otras formas de apoyar su desarrollo profesional	28.8	72
No sabría como actual al principio, necesitaría tiempo para asumirlo	2.0	5
Total	25.0	250

Árbol de decisiones P40 "Un trabajo en el que se sienta realizado/a"



Anexo 3: Recodificaciones

EDAD DEL PRIMER O ÚNICO/A HIJO O HIJA

- 3-5 años
- 6-11 años
- 12-15 años
- 16-17 años

Fundamentación

Coherencia con el sistema educativo español:

Infantil (3-5): Precede a la escolarización obligatoria. Los criterios de proyección de los padres en esta etapa suelen centrarse en habilidades básicas, competencias emocionales y socialización en el entorno preescolar.

Primaria (6-11): Comienza el currículo oficial. Los padres valoran rendimiento en asignaturas básicas (lectoescritura, matemáticas, idiomas). Además, es la primera etapa donde se detectan necesidades específicas (refuerzo, adaptaciones, etc.).

ESO (12-15): Etapa de consolidación académica y primer contacto con la orientación vocacional. Los padres ya contemplan itinerarios a medio plazo y ven la estructura de la ESO como un filtro hacia Bachillerato/FP.

Post-ESO (16-17): Decisión de Bachillerato o Ciclo Formativo de Grado Medio. Los padres proyectan de forma inmediata las opciones universitarias o formativas de grado medio, así como posibles salidas laborales a corto/medio plazo.

Momentos vitales y madurez evolutiva:

3-5 años: Desarrollo sensoriomotor y preoperacional (según Piaget), sin conciencia plena de itinerarios largos; se prioriza la adaptación al entorno escolar.

6-11 años: Conocimiento lógico-concreto; se asientan hábitos de estudio y el interés por asignaturas específicas empieza a definirse.

12-15 años: Expansión cognitiva y toma de decisiones iniciales; la identidad personal y las expectativas académicas cobran peso.

16-17 años: Elaboración de proyectos de vida más maduros; se valoran notas de acceso, competencias transversales, orientación vocacional concreta.

GRUPO DE EDAD DEL PROGENITOR/A

- <34 años
- 35-44 años
- 45-54 años
- >55 años

Argumentación:

Se toma de referencia la edad media de maternidad 32,5 años (INE, 2023)



NACIONALIDAD DEL PROGENITOR/A

Española de nacimiento	1	Español/a de nacimiento
Española adquirida	2	Extranjero/a de origen
Otra nacionalidad	3	

ACTIVIDAD PRINCIPAL DEL PROGENITOR/A

Trabajo (un empleo)	1	Trabaja por cuenta ajena
Trabajo (varios empleos)	2	
Tengo un negocio o soy autónomo/a	3	Trabaja cuenta propia
Estoy estudiando	4	Otra situación
Estoy en paro buscando empleo	5	En paro
Realizo trabajo no remunerado	6	Otra situación
Recibo una pensión (jubilación, incapacidad...)	7	Recibe una pensión
Obtengo rentas diferentes al trabajo (alquiler, acciones...)	8	Otra situación
Otra situación	9	Otra situación

NIVEL DE ESTUDIOS ALZANZADO POR EL PROGENITOR/A

Primarios o menos que primarios (hasta 6º de EGB)	1	Hasta 1ª etapa de Secundaria y similar
Educación Secundaria Obligatoria (ESO, EGB completa, 1º y 2º de BUP)	2	
Educación Secundaria Postobligatoria (Bachillerato, 3º de BUP, COU)	3	2ª etapa de Secundaria, orientación general
FP básica	4	
FP grado medio (FP I)	5	
FP grado superior (FP II)	6	
Estudios universitarios (Grado, Licenciatura, Diplomatura...)	7	Educación superior
Estudios posgrado (Postgrado, Máster, Doctorado...)	8	

NIVEL DE INGRESOS		
Menos de 10.000 €	1	Ingresos bajos
Entre 10.000 € y 19.999 €	2	
Entre 20.000 € y 29.999 €	3	Ingresos medios
Entre 30.000 € y 39.999 €	4	
Entre 40.000 € y 59.999 €	5	Ingresos medio-alto
60.000 € o más	6	Ingresos altos
Prefiero no responder	7	

Fundamentación

Según la Encuesta de Condiciones de Vida 2024 (ingresos percibidos durante el año anterior al de la entrevista), la renta anual neta media por hogar es mayor si la persona de referencia es hombre (39.247 euros) que si es mujer (33.918 euros).

También se ha consultado la renta anual neta media por tipo de hogar; 1 adulto con 1 o más niños dependientes (24.069 euros) y 2 adultos con 1 o más niños dependientes.

TIPO DE CENTRO EDUCATIVO		
Pública	1	Pública
Concertada	2	Concertada y Privada
Privada	3	
Otra situación (educación en el hogar...)	4	

Fundamentación

Esta recategorización en dos grupos: 1 grupo; educación pública y 2 grupo: educación concertada y privada responde a un criterio estadístico y metodológico: el número de casos correspondientes a centros privados es de 33 (3,3% del total de la muestra de 1000), una cifra insuficiente para garantizar

una comparación robusta y significativa como categoría independiente. Aunque este porcentaje es representativo del peso real de la educación privada en las etapas de primaria y secundaria obligatoria en España (en torno al 4%)⁸, su volumen absoluto limita la posibilidad de análisis desagregado con garantías.

⁸ Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). Datos y cifras. Curso escolar 2024-2025. Gobierno de España.

Por ello, se ha considerado más adecuado reagrupar la educación privada con la concertada, ya que ambas comparten algunas características clave —como la financiación no exclusivamente pública, el modelo de gestión y cierta autonomía en la admisión o el proyecto educativo—, lo cual permite mantener una distinción analítica clara entre modelos educativos públicos y no públicos. Esta recategorización permite distinguir diferencias estructurales entre ambos grupos: mientras que la educación pública está organizada y financiada

en su totalidad con criterios de interés general definidos por las administraciones estatal y autonómicas, los centros concertados y privados responden a lógicas de gestión en parte privadas.

NÚMERO DE HIJAS E HIJOS

- 1 hijo o hija
- Hijas e hijos
- 0 más hijas e hijos

TIPO DE FAMILIA		
Pareja con hijas e hijos (o tutores legales)	1	Familia con pareja
Familia monomarental o monoparental (o tutor/a legal)	2	Familia monoparental
Progenitores divorciados o separados con hijas e hijos (o tutores legales)	3	Perdidos por el sistema porque no sabemos si están o no en pareja
Familia reconstituida* (o tutores legales)	4	Familia con pareja

ESCALAS DE VALORACIÓN P10; P21; P24; P26; P27

- 0-4 "Poco+adjetivo" (importante, satisfecho, implicado)
- 5-7 "Adjetivo" (importante, satisfecho, implicado)
- 8-10 "Muy+adjetivo" (importante, satisfecho, implicado)

GRADO DE ACUERDO EN LOS ESTEREOTIPOS P39

- 0-3 En desacuerdo
- 4-6 Neutro
- 3 De acuerdo

Fundamentación

CIS (2023). Guía Metodológica del Barómetro del CIS.

En su guía interna, para preguntas de 0-10 sobre actitudes políticas o valores sociales, el CIS agrupa:

0-3 → "Totalmente en desacuerdo" / "En desacuerdo".

4-6 → "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" (Punto intermedio / Neutral).

7-10 → "De acuerdo" / "Totalmente de acuerdo".

Anexo 4: Cuestionario

BLOQUE SOCIODEMOGRÁFICO - ¿QUIÉN ESTÁ RESPONDIENDO EL CUESTIONARIO?

1. Eres...

Mujer	1
Hombre	2
Otro	3

2. Edad

[Respuesta abierta numérica]

3. ¿Cuál es tu nacionalidad?

Española de nacimiento	1
Española adquirida	2
Otra nacionalidad	3

4. Municipio de residencia

[recoger municipio por nombre y código INE y recodificar por tamaño y CCAA]. Variables finales: Municipio Código INE y Tamaño por las cuotas que se indican.

5. ¿Cuál es el nivel de estudios más alto que has finalizado, es decir, del que tienes título oficial?

Primarios o menos que primarios (hasta 6º de EGB)	1
Educación Secundaria Obligatoria (ESO, EGB completa, 1º y 2º de BUP)	2
Educación Secundaria Postobligatoria (Bachillerato, 3º de BUP, COU)	3
FP básica	4
FP grado medio (FP I)	5
FP grado superior (FP II)	6
Estudios universitarios (Grado, Licenciatura, Diplomatura...)	7
Estudios posgrado (Postgrado, Máster, Doctorado...)	8

6. ¿Cuál es tu actividad principal actual?

Trabajo (un empleo)	1
Trabajo (varios empleos)	2
Tengo un negocio o soy autónomo/a	3
Estoy estudiando	4
Estoy en paro buscando empleo	5
Realizo trabajo no remunerado	6
Recibo una pensión (jubilación, incapacidad...)	7
Obtengo rentas diferentes al trabajo (alquiler, acciones...)	8
Otra situación	9

7. ¿Qué puesto/cargo ocupas en tu empleo actual?

(Filtro: respuesta P6; 1, 2)

Dirección o gerencia	1
Personal técnico, científico o intelectual	2
Personal administrativo y trabajador servicios	3
Trabajador/a cualificado/a	4
Trabajador/a no cualificado/a	5
Otro	6

8. ¿Cuál es tu actividad principal actual?

(Listado desplegable) | (Filtro: Respuesta P6; 1, 2, 3, 4, 5 y 6)

Agricultura, ganadería, silvicultura y pesca	1
Industria y energía	2
Construcción	3
Comercio, transporte y almacenamiento	4
Hostelería	5
Actividades sanitarias y ciencias de la salud	6
Información y comunicaciones	7
Tecnología e informática	8
Actividades financieras, de seguros e inmobiliarias	9
Actividades administrativas y servicios auxiliares	10
Tercer sector	11
Administración Pública y defensa	12
Educación	13
Actividades artísticas, recreativas y de entretenimiento	14
Otras actividades y servicios	15
Ninguna	16

**CARACTERIZACIÓN DE LAS Y LOS PROGENITORES O DE LA UNIDAD FAMILIAR -
 ¿CÓMO ES LA UNIDAD FAMILIAR?**
9. ¿Cómo es tu hogar?

Pareja con hijas e hijos (o tutores legales)	1
Familia monomarental o monoparental (o tutor/a legal)	2
Progenitores divorciados o separados con hijas e hijos (o tutores legales)	3
Familia reconstituida* (o tutores legales)	4

* "Familia Reconstituida es la formada por una pareja en la que uno o ambos miembros tienen hijas o hijos de una relación anterior, pudiendo residir con ellos o bien con sus otros progenitores.

10. En la educación de tus hijos/as, ¿qué grado de implicación consideras que tienes? Siendo 0 "nada implicado/a" y 10 "completamente implicado/a"

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

CARACTERIZACIÓN MATERIAL DE LA UNIDAD FAMILIAR

11. ¿Cuál es aproximadamente el ingreso neto anual en tu hogar?

Menos de 10.000 €	1
Entre 10.000 € y 19.999 €	2
Entre 20.000 € y 29.999 €	3
Entre 30.000 € y 39.999 €	4
Entre 40.000 € y 59.999 €	5
60.000 € o más	6
Prefiero no responder	7

CARACTERIZACIÓN DE LOS HIJAS E HIJOS - SITUACIÓN EDUCATIVA DE LOS HIJAS E HIJOS. ¿CÓMO SON LAS Y LOS HIJOS?

12. ¿Cuántos hijas e hijos tienes?

[Respuesta abierta numérica] - Si tienes más de un hijo/a entre 3 y 17 años, responde tomando como referencia a tu hijo/a mayor.

13. Género de tu hijo/a

Mujer	1
Hombre	2
Otro	3

14. Edad de tu hijo/a

[Respuesta intervalo entre 3 y 17 años]

15. ¿Tiene alguna discapacidad reconocida o alguna necesidad específica de apoyo educativo?

Sí	1
No	2
Prefiero no responder	3

16. ¿Cuál es la titularidad del colegio/instituto de tu hijo/a?

Pública	1
Concertada	2
Privada	3
Otra situación (educación en el hogar...)	4

17. ¿Tu hijo/a practica actividades extraescolares o de educación no formal?

Sí	1
No	2

18. ¿Qué extraescolares o actividades de educación no formal practica tu hijo/a?

[Filtro: P17; 1; Respuesta "Sí"] [Multirrespuesta]

Refuerzo escolar (apoyo en deberes, técnicas de estudio, etc.)	1
Idiomas (inglés, francés, otros)	2
Deporte individual (natación, atletismo, artes marciales, etc.)	3
Deporte en equipo (fútbol, baloncesto, voleibol, etc.)	4
Actividades en la naturaleza (excursionismo, huerto escolar, campamentos, etc.)	5
Voluntariado o participación social	6
Actividades artísticas (baile, teatro, pintura, manualidades, etc.)	7
Música (instrumento, canto, coro)	8
Tecnología, robótica o ciencia	9
Ajedrez u otros juegos de lógica	10
Otras actividades	11

19. ¿Por qué motivo?

(Filtro: Respuesta "Sí" P17; 1) (multirrespuesta, máximo 3)

Porque las ha elegido mi hijo/a	1
Porque en casa se considera que son importantes para su aprendizaje	2
Porque el centro educativo no cubre las necesidades de aprendizaje	3
Porque permite conciliar con el trabajo	4
Porque le ayudan a socializar o hacer amistades	5
Porque disfruta y se lo pasa bien	6
Porque el centro educativo lo recomienda	7
Otro motivo	8
Ninguna de las anteriores	9

20. ¿Por qué motivo?

(Filtro: P17; .2; Respuesta "No") (multirrespuesta, máximo 3)

Porque no le interesan a mi hijo/a	1
Porque los deberes no le dejan tiempo para ello	2
Porque preferimos que no tenga actividades extraescolares	3
Porque son demasiado caras	4
Porque ya realiza otro tipo de actividades no organizadas	5
Otro motivo	6
Ninguna de las anteriores	7

21. ¿Cuánta importancia crees que tienen las actividades extraescolares o de educación no formal para el futuro de tu hijo/a? Siendo 0 "nada importante" y 10 "completamente importante"

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

CARACTERIZACIÓN RELACIONAL DE LA UNIDAD FAMILIAR

En este bloque responde en términos generales de la familia.

22. De las siguientes afirmaciones, ¿cuál es la que más representa al funcionamiento de tu hogar?

(Solo una respuesta)

Fijo normas claras en casa, pero siempre explico el motivo detrás de ellas y escucho la opinión de mis hijas e hijos	1
Creo que es mejor que mis hijas e hijos tomen sus propias decisiones, por lo que evito imponer reglas estrictas en casa." flexible con las normas	2
Mis hijas e hijos tienen libertad para hacer lo que quieran, ya que considero que deben aprender a desenvolverse por sí mismos/as	3
Creo que los hijas e hijos deben obedecer sin cuestionar las reglas que se establecen en casa	4

PAPEL DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN DE LOS Y LAS HIJAS.

IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN FORMAL (TAREAS DE CLASE)

Si tienes más de un hijo/a entre 3 y 17 años, responde tomando como referencia a tu hijo/a mayor.

23. ¿Ayudas/apoyas a tu hijo/a a realizar las tareas de clase?

Siempre	1
Casi siempre	2
Algunas veces	3
Casi nunca	4
Nunca	5

24. ¿Cuánta importancia crees que tienen las actividades extraescolares o de educación no formal para el futuro de tu hijo/a? Siendo 0 "nada importante" y 10 "completamente importante"

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL CENTRO EDUCATIVO

En este bloque responde en términos generales de tus hijas e hijos

25. Señala la frecuencia con la que realizas las siguientes acciones, siendo 1 "nada"; 2 "poco", 3 "algo", 4 "bastante" y 5 "mucho".

Asisto a las tutorías y reuniones cuando me citan	1	2	3	4	5
Solicito tutorías o reuniones cuando considero que es necesario	1	2	3	4	5
Mantengo reuniones con el resto de los profesores/as y orientador/a	1	2	3	4	5
Me comunico con el resto de las familias de la clase de mi hijo/a	1	2	3	4	5
Acompaño a mi hijo/a en la gestión de su agenda escolar	1	2	3	4	5
Participo en actividades organizadas (culturales, deportivas, talleres, excursiones...)	1	2	3	4	5

26. ¿Cuánta importancia crees que tiene tu participación en el centro educativo para el futuro de tus hijo/as? Siendo 0 "nada importante" y 10 "completamente importante".

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

27. ¿Cómo valoras el trabajo del profesorado que imparte clases a tus hijas e hijos? Siendo 0 "completamente insatisfactorio" y 10 "totalmente satisfactorio".

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

LA EDUCACIÓN EN CASA

En este bloque responde en términos generales de la familia.

28. ¿Qué valores se fomentan o se practican en casa?

(Multirrespuesta, máximo 5)

Cuidar el planeta y no contaminar	1
Inculcar la igualdad entre hombres y mujeres en todos los ámbitos de la vida	2
Ser uno/a mismo/a y tener libertad para elegir lo que uno/a quiere	3
Esforzarse para lograr metas	4
Buscar que todas las personas vivan bien y no solo unos pocos	5
Tratar a todas las personas con respeto sin importar cómo sean	6
Respetar y seguir las reglas en casa y fuera de ella	7
Defender a las personas cuando se les hace daño o se les trata mal	8
Ayudarnos a trabajar en equipo	9
Aprender a tomar decisiones por uno/a mismo/a	10
Que todas las personas tengan las mismas oportunidades	11
Tener creencias religiosas	12
Ser constante y tener hábitos que ayuden a mejorar	13
Cumplir con lo que uno/a se compromete	14

29. En un día de diario ¿Cuántas horas pasas con tus hijas e hijos?

No los veo	1
Menos de una hora	2
Entre una hora y dos horas	3
Entre dos y cuatro horas	4
Entre cuatro y seis horas	5
Más de seis horas	6

30. Y en un día de fin de semana ¿Cuántas horas pasas con tus hijas e hijos?

No los veo	1
Menos de 2 horas	2
Entre 2 y 4 horas	3
Entre 4 y 6 horas	4
Más de 6 horas	5
Todo el día	6

31. Y en un día de fin de semana ¿Cuántas horas pasas con tus hijas e hijos?

Sí, creo que el tiempo que paso con ellos/as es suficiente.	1
Sí, aunque a veces me gustaría poder dedicarles más tiempo.	2
No, me gustaría pasar más tiempo con ellos/as, pero mis responsabilidades no me lo permiten.	3
No, siento que paso poco tiempo con ellos/as y debería hacer cambios para mejorar esto.	4
No lo sé, a veces tengo la sensación de que no es suficiente, pero intento compensarlo de otras formas.	5

EXPECTATIVAS EN TORNO A LA EDUCACIÓN
32. ¿Qué motivos os llevaron a elegir el colegio/instituto de tus hijas e hijos?

(Multirrespuesta, máximo 3)

La jornada escolar	1
El profesorado	2
El ambiente escolar	3
Cercanía al hogar	4
La metodología de aprendizaje	5
Buenos resultados en pruebas académicas (EBAU)	6
Bilingüismo	7
Reconocimiento o prestigio social del centro	8
Valores o principios del centro (políticos, religiosos, sociales...)	9
El servicio de comedor o desayuno	10
Las clases extraescolares ofertadas	11
El coste del centro	12
La defensa de la educación pública	13
Las instalaciones	14
La promoción de competencias blandas (autonomía, educación emocional...)	15
La red de amigos/as de los/as hijas e hijos o progenitores	16
La atención a necesidades educativas especiales	17
No pudimos elegir	18
Ninguna de las anteriores	19

33. ¿Qué nivel educativo te gustaría que alcanzasen tus hijas e hijos en su vida adulta?

(Solo una respuesta)

Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	1
Formación Profesional básica	2
Formación Profesional media	3
Formación profesional superior	4
Grado universitario	5
Máster universitario	6
Doctorado	7
Me es indiferente/me da igual	8
NS/NC	9

34. ¿Por qué te gustaría que alcanzasen este nivel educativo?

(Multirrespuesta, máximo 2) (Filtro P33; 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)

Porque tendrá más opciones de encontrar un buen trabajo	1
Por su desarrollo intelectual	2
Por su desarrollo personal	3
Para que empiece a trabajar cuanto antes	4
Por prestigio social	5
Para tener mayores ingresos económicos	6
Para obtener conocimientos prácticos para el empleo	7
Porque lo importante es que tenga una formación básica suficiente	8
Porque no le interesa seguir estudiando y prefiero que aprenda algo práctico	9
Porque no podemos permitirnos que estudie más años	10
Porque así podrá ayudar en casa o en el negocio familiar	11
Porque en casa no hemos podido estudiar y me gustaría que mi hijo/a si lo hiciera	12

35. ¿Cuáles son tus principales preocupaciones sobre el futuro educativo de tus hijos/as?

(Multirrespuesta, máximo 3)

Que no sepa qué camino elegir	1
Que deje los estudios	2
Que las dificultades económicas le impidan seguir estudiando	3
Que no consiga plaza en la formación que desea	4
Que sus notas no sean suficientes para acceder a los estudios que le interesan	5
Que se sienta presionado/a o agobiado/a con los estudios	6
Que se desmotive si no ve salidas laborales claras	7
Que el entorno social o las amistades influyan negativamente	8
Que se equivoque en su elección	9
No tengo preocupaciones importantes en este momento al respecto	10

Si tienes más de un hijo/a entre 3 y 17 años, responde tomando como referencia a tu hijo/a mayor.

36. Pensando en el futuro formativo de tu hijo/a, ¿cuál de las siguientes ramas de conocimiento te gustaría que eligiese? (Elegir solo una)

Artes, humanidades y cultura	1
Filología, idiomas	2
Comunicación, medios y producción audiovisual	3
Ciencias exactas (matemáticas, ciencia de datos)	4
Ciencias naturales	5
Ciencias de la salud y bienestar	6
Ciencias sociales, políticas y del comportamiento	7
Derecho, Administración Pública y Relaciones Internacionales	8
Economía, Empresa y Gestión de Recursos	9
Industria, ingeniería y tecnología	10
Arquitectura, Urbanismo y construcción	11
Informática, software y tecnologías digitales	12
Agricultura, medio ambiente y recursos naturales	13
Transporte, logística y movilidad	14

Deporte, ocio y actividad física	15
Turismo y hostelería	16
Educación	17
Defensa y Cuerpos de Seguridad del Estado	18
Moda, estética y diseño	19
Me da igual / Me es indiferente	20
Ninguna de las anteriores	21

37. ¿Por qué te gustaría que eligiese esta rama de conocimiento?

(Multirrespuesta, máximo 3)

Por vocación	1
Por desarrollo personal	2
Por desarrollo intelectual	3
Por impacto/beneficios para la sociedad	4
Por alta empleabilidad	5
Por posibilidad de ingresos altos	6
Por el prestigio y el poder	7
Por tradición familiar	8
Por facilidad de acceso o menor dificultad	9

38. En caso de que tu hijo/a no cumpliera con tus expectativas ¿Cómo te sentirías?

Me daría igual	1
Sentiría que he fracasado en la educación con mis hijas e hijos	2
Me alegraría si ellos/as es lo que realmente quieren y les apoyaría	3
Me preocuparía por su futuro y trataría de orientarlos de otra manera	4
Me decepcionaría, pero respetaría su elección	5
Buscaría otras formas de apoyar su desarrollo profesional	6
No sabría cómo actuar al principio, necesitaría tiempo para asumirlo	7

39. Dime, para cada una de las siguientes frases, tu grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas. En una escala del 0 al 10, donde 0 significa "totalmente en desacuerdo" y 10 "totalmente de acuerdo" (99. NS/NC).

Las chicas son mejores en letras y los chicos en ciencias	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	99
La inteligencia es algo innato	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	99
Los hijos e hijas de familias con pocos recursos tienen menos posibilidades de éxito académico	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	99
Abandonar la universidad o la FP es señal de fracaso	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	99
Cualquier persona puede lograr lo que quiera si se esfuerza lo suficiente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	99
Elegir estudios por vocación no es realista; lo importante es que tengan salidas laborales	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	99
Las carreras de ciencias tienen más salidas que las de humanidades o artes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	99
Los estudios de formación profesional son para quienes no pueden con la universidad	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	99

EXPECTATIVAS EN TORNO AL FUTURO LABORAL

En este bloque responde en términos generales de tus hijas e hijos.

40. ¿Qué deseas para el futuro laboral de tus hijas e hijos?

(Multirrespuesta, máximo 3) (rotar)

Un trabajo que le lleve el menor tiempo y esfuerzo posibles	1
Un trabajo relacionado con su formación	2
Un trabajo estable	3
Un trabajo con ingresos altos	4
Un trabajo prestigioso	5
Un trabajo en el que se sienta realizado	6

Un trabajo relacionado con su vocación	7
Una carrera profesional de éxito, aunque sea dura	8
Un trabajo con impacto positivo en la sociedad	9
Un trabajo que le permita ser innovador/a e investigar	10
Su propio negocio o empresa	11
Ser funcionario/a	12
No creo que el trabajo sea un aspecto importante para la vida de mi/s hijas e hijos	13
NS/NC	99

41. Del siguiente listado ¿podrías indicar cuáles son tus principales preocupaciones sobre el futuro laboral de tus hijas e hijos? (Puedes marcar un máximo de 3 respuestas) (Rotar)

Que no esté lo suficientemente preparado/a para el trabajo que quiere	1
Que haya demasiada gente buscando trabajo y sea muy difícil que sea contratado/a	2
Que los trabajos con más oportunidades sean muy técnicos o difíciles de aprender	3
Que los trabajos disponibles sean en sectores duros o poco valorados	4
Que en los trabajos le exijan demasiado	5
No saber qué quiere hacer con su futuro laboral y se sienta perdido/a	6
Que el estrés y la presión en el trabajo afecten su salud mental	7
Que se arrepienta del camino laboral que ha elegido	8
Que el trabajo le deje sin tiempo libre y tenga que renunciar a cosas importantes en su vida personal	9
Que su futuro dependa de cosas que no se puede controlar (enchufes, suerte, crisis económicas, etc.)	10
Que en su trabajo no le valoren o le traten mal	11
Que no siga la tradición familiar	12
Que tenga que emigrar porque aquí no encuentra trabajo	13
Que no encuentre trabajo relacionado con su formación	14
Que el trabajo sea precario (bajos sueldos, horas extras...)	15
Que no cuente con las habilidades necesarias para adaptarse a futuros trabajos y/o mercado laboral	16
No tengo preocupaciones sobre su futuro laboral	17
NS/NC	99

42. En tu opinión, ¿qué es lo más importante para que tus hijas e hijos accedan a un buen empleo en el mercado de trabajo? (Puedes marcar hasta 3)

Tener una buena formación	1
Tener experiencia laboral previa	2
Tener motivación	3
Tener una buena red de contactos y recomendaciones	4
Estar dispuesto/a a aceptar cualquier trabajo y adaptarse	5
Tener habilidades personales y profesionales	6
Saber idiomas	7
La suerte y estar en el momento adecuado en el lugar correcto	8
Conocimientos informáticos o habilidades digitales	9
NS/NC	99

43. De las siguientes habilidades (softskills) ¿cuáles consideras que son más importantes para el desarrollo formativo y laboral de tus hijas e hijos? (Multirrespuesta, máximo 3)

Habilidades sociales y emocionales	1
Aprendizaje autónomo y proactividad	2
Hábitos de vida saludables	3
Creatividad y pensamiento crítico	4
Competencias digitales y tecnológicas	5
Trabajo en equipo y cooperación	6
Capacidad de expresión y comunicación (oral, escrita, escucha activa...)	7
Aprendizaje continuo	8
Habilidades de liderazgo	9
Adaptación al contexto	10
Resolución y gestión de conflictos	11
Conciencia y responsabilidad social y medioambiental	12
Gestión eficiente de recursos (tiempo, organización...)	13
Capacidad de decidir por sí mismo/a y hacerse responsable	14
Integrar conocimientos diversos para buscar soluciones innovadoras	15
Nunca me lo he planteado	16
No considero que sean importantes para la formación y el trabajo	17

