

# El papel de docentes, familia e iguales en el ocio de los adolescentes

## The Role of Teachers, Family and Peers in the Leisure Activities of Adolescents

M<sup>o</sup> Ángeles Hernández Prados, José Santiago Álvarez Muñoz y Mar Valero Pérez<sup>1</sup>

### Resumen

El ser humano, escasamente delimitado por lo innato, se construye a través de las experiencias vitales adquiridas en otros ámbitos, y el ocio no es una excepción. Durante la adolescencia, una etapa caracterizada por cambios y transiciones, la familia, los docentes y los propios compañeros se convierten en agentes de relevancia que influyen en la configuración de la vida de ocio del menor. Influencia que se ve afectada por variables sociodemográficas y personales asociadas a cada individuo. El objetivo de esta investigación es comprender, desde la perspectiva de los adolescentes, el impacto que tienen los docentes, la familia y el grupo de iguales en la configuración de su tiempo de ocio, identificando diferencias significativas en función del género o la edad. Se contó con la participación de una muestra total de 124 adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria que cumplimentaron un cuestionario ad hoc de 30 ítems. Los resultados obtenidos revelan que los docentes se preocupan por promover actividades de ocio saludable; las familias por saber qué hacen los menores pese a mantener una insuficiente comunicación con los docentes sobre esta temática; y, por último, los iguales juegan un importante papel en la planificación conjunta de actividades de ocio muy variadas. Los análisis de los datos muestran que existen pocas diferencias significativas en relación al género o la edad. En conclusión, es necesario superar las demarcaciones tradicionales y trabajar juntos, potenciando la colaboración entre los agentes educativos, para crear un entorno educativo que valore y promueva un ocio saludable y constructivo.

### Palabras clave

Adolescentes; educación secundaria; familia; ocio; relaciones entre pares.

### Abstract

The human being, scarcely delimited by the innate, is constructed through life experiences acquired in other areas, and leisure is no exception. During adolescence, a stage characterised by changes and transitions, the family, teachers and peers themselves become relevant agents that influence the configuration of a child's leisure life. This influence is affected by socio-demographic and personal variables associated with each individual. The aim of this research is to understand, from the perspective of adolescents, the impact of teachers, the family and the peer group on the configuration of their leisure time, identifying significant differences according to gender and age. A total sample of 124 adolescents in Compulsory Secondary Education completed an ad hoc questionnaire of 30 items. The results obtained reveal that teachers are concerned about promoting healthy leisure activities; families are concerned about knowing what children are doing despite having insufficient communication with teachers on this issue; and, finally, peers play an important role in the joint planning of a wide variety of leisure activities. Analyses of the data show that there are few significant differences in relation to gender or age. In conclusion, it is necessary to overcome traditional demarcations and work together, enhancing collaboration between educational agents, to create an educational environment that values and promotes healthy and constructive leisure.

### Keywords

Adolescents; secondary education; family; leisure; peer relationships

### Cómo citar/Citation

Hernández Prados, M<sup>a</sup> Ángeles; Álvarez Muñoz, José Santiago y Valero Pérez, Mar (2023). El papel de docentes, familia e iguales en el ocio de los adolescentes. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16 (3), 308-xxx. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.3.27073>.

Recibido: 09-07-2023  
Aceptado: 13-09-2023

<sup>1</sup> M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados, Universidad de Murcia, [mangeles@um.es](mailto:mangeles@um.es); José Santiago Álvarez Muñoz, Universidad de Murcia, [josesantiago.alvarez@um.es](mailto:josesantiago.alvarez@um.es); Mar Valero Pérez, Universidad de Murcia, [mar.valero@um.es](mailto:mar.valero@um.es).

## 1. Introducción

El ocio entendido como aquellas actividades específicas de diversa naturaleza (familiar, social, deportiva, etc.) o cogniciones específicas que brindan oportunidades para el significado y autorrealización personal (Walker *et al.*, 2019), se ha convertido no solo en un aspecto esencial, por derecho, de la ciudadanía, sino también en un elemento de gran relevancia en el mercado laboral, aunque como afirman Gomes y Elizalde (2009) esta relación se encuentra plagada de contradicciones y desafíos, ya que se trata de un sector económico que abarca diversas actividades relacionadas con el entretenimiento, la cultura y el turismo. Entre las actividades que contribuyen a satisfacer las necesidades y preferencias de ocio de los ciudadanos y a atraer a visitantes nacionales e internacionales se encuentran las artes escénicas, la música, el cine, la televisión, la radio, los videojuegos, los libros, las revistas, los museos, las bibliotecas, los parques temáticos, los casinos, las salas de juego, los bares, los restaurantes, los hoteles y las agencias de viaje. Por todo ello, España se sitúa en primera posición del índice de competitividad de Viajes y Turismo por tercer año consecutivo, de acuerdo con el informe del World Economic Forum (2019).

Ahora bien, la industria del ocio y las prácticas culturales que se instauran en las sociedades contemporáneas pueden potenciar distintas modalidades y actividades no siempre saludables. Existen experiencias como el uso abusivo y problemático de las pantallas (Albertos y Ibabe, 2021), el consumo excesivo de alcohol o el ocio nocturno (Alonso *et al.*, 2016), que conviven con experiencias enriquecedoras y saludables calificadas como ocio valioso, término acuñado por Cuenca (2014, p.87) que se refiere a «la afirmación de un ocio con valores positivos para las personas y las comunidades, un ocio basado en el reconocimiento de la importancia de las experiencias satisfactorias y su potencial de desarrollo social». Se trata de un fenómeno aprendido vitalmente relacionado con actividades recreativas y transferibles a otros ámbitos, como señaló Neulinger (1974), y se ha convertido, tal y como concluye Alonso *et al.*, (2016) a partir de la consulta de diversas fuentes, en un derecho fundamental que trasciende el desarrollo humano individual, colectivo, cognitivo y emocional y se asocia a valores como la satisfacción, la libertad y la voluntariedad. Por tanto, la elección por uno y otro es personal e intransferible. Ahora bien, las preferencias se encuentran condicionadas por diversas variables, entre ellas la lógica del capital que rige no sólo el tiempo de trabajo, sino también el tiempo fuera de él (Gomes y Elizalde, 2009), las oportunidades que le brinda el contexto-entorno y las creencias construidas en la interacción con los modelos educativos que actúan de referentes.

A continuación, se muestran linealmente y de forma individualizada el potencial de cada uno de los agentes principales de interacción e influencia en la vida de los adolescentes, con la intención de clarificar y dotar de su reconocido protagonismo particular, pero compartiendo con Hernández (2022) que cada contexto, formal, no formal e informal teje lazos colaborativos y complementarios con el resto. Así pues, aunque como miembros de la comunidad educativa, docentes, familias y grupo de iguales, deberían colaborar conjuntamente en la construcción de entornos saludables y compartidos de desarrollo, en ocasiones, acaban segmentando la intervención de cada uno de ellos, actuando aisladamente.

## 2. Marco Teórico

Respecto al contexto escolar, los docentes pueden promover el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales a través del ocio, fomentando el trabajo en equipo, la empatía y la comunicación efectiva por medio de la organización de actividades extracurriculares o clubes que posibilita al alumnado interactuar y colaborar con sus compañeros (Arriagada y Fuentes, 2023; Morales *et al.*, 2019; Moreno

*et al.*, 2020). El recreo, entendido como el tiempo libre simbólico en el horario lectivo de los centros, constituye una plataforma excelente para el juego y lo ocioso (Gras y Paredes, 2015), por lo que se inicia recientemente, una etapa de transformación de este espacio-tiempo para que impulse mediante el juego: la inclusión, coeducación, convivencia entre otros aspectos (Hernández *et al.*, 2022).

Ahora bien, la voluntariedad de estas actuaciones puede jugar en contra de quienes más lo necesitan. De ahí que, el profesorado debe identificar las necesidades individuales, así como posibles situaciones de riesgo en la gestión del tiempo libre para ofrecer oportunidades de intervención temprana (Alonso *et al.*, 2016), e involucrarse activamente en las experiencias diseñadas compartiendo ese tiempo de ocio con el alumnado (Varela *et al.*, 2016). También es necesario informar de las consecuencias nocivas que implica un excesivo consumismo comercial y de sustancias nocivas (Alonso *et al.*, 2016; Álvarez, 2020), de los riesgos de las tecnologías (Albertos y Ibabe, 2021; Hernández *et al.*, 2021), así como de las dificultades determinados tipos de ocio y de la importancia de mantener las experiencias de ocio familiar como tradiciones que nos unen convivencialmente (Álvarez y Hernández, 2023). Por ello, además de proporcionar alternativas experienciales de ocio variadas, también se debe educar en el uso responsable, facilitando herramientas y destrezas suficientes para que, con independencia de la situación económica y mediante metodologías de aprendizaje basado en proyectos o en problemas, sean capaces de desarrollar sus propias propuestas de ocio desde un enfoque globalizador (Muñoz *et al.*, 2006).

En definitiva, la institución educativa tiene la responsabilidad y obligación de educar en el ocio valioso, pero muy pocos docentes consideran que se desarrolla adecuadamente esta tarea, pues por sí solos no llegan a producir el cambio deseado en los patrones comportamentales de los estudiantes durante el tiempo libre (Valdemoros *et al.*, 2017), por lo que se requiere de la colaboración de otros agentes, especialmente de las familias. En ocasiones, conforme los estudiantes se hacen mayores, la acción tutorial familiar deja paso a la personal, y se centra más en lo curricular que en las experiencias de ocio que forman parte del contenido transversal (Valdemoros *et al.*, 2017).

En el contexto familiar, la labor parental no se limita exclusivamente a financiar las experiencias de ocio, sino que deben buscar opciones donde el consumismo no sea lo imperante (Chen *et al.*, 2020), además de promover la autogestión económica de sus hijos para el ejercicio de un ocio responsable (Sujarwo *et al.*, 2021). Se trata de saber aprovechar las posibilidades del hogar y convertirlo en un entorno clave donde los miembros de las familias disfrutan de las experiencias de ocio individuales y colectivas (Ward y Zabriskie, 2011), tal y como sucedió durante el confinamiento, pues ante el cierre de las empresas de ocio, las familias recurrieron a la creatividad para pasar el tiempo en casa de forma distendida y productiva. Pero mantener su interés por el ocio familiar es complicado, especialmente porque como señala Spaeth *et al.*, (2015) el aburrimiento aumenta sistemáticamente durante la adolescencia temprana y se asocia generalmente al género, timidez, depresión, calidad de las relaciones familiares, contextos urbano o rural, etc. Además, durante la adolescencia, los conflictos paterno-filiares son más profundos y hostiles, acelerando el desapego y el abandono de la responsabilidad educativa sobre el seguimiento, consejo y control de sus vivencias de ocio, especialmente en lo que respecta al uso de nuevas tecnologías (Albertos y Ibabe, 2021) adentrándose progresivamente en el ocio nocivo donde destaca el fenómeno del «botellón» (Vázquez *et al.*, 2014).

Por otro lado, se reconoce el derecho familiar a estar informados y acompañar en las actividades de ocio desde relaciones paterno-filiares positivas basadas en la confianza y en el respeto (Sivan *et al.*, 2020),

y el deber de contribuir en la formación de hábitos y valores relacionados con el tiempo libre y promover experiencias enriquecedoras y saludables útiles de ocio familiar tanto en contextos urbanos como rurales (Hernández y Álvarez, 2023). También resulta importante asesorar y motivar al adolescente en la conformación de un perfil de ocio variado, proporcionando recursos y facilitando el acceso a oportunidades de ocio, como inscribirse en clases, talleres o clubes relacionados con sus intereses u otros novedosos para redescubrir su yo ocioso (Shannon, 2021).

Ahora bien, convertirse en agente de influencia del ocio en adolescentes implica invertir tiempo en el ejercicio responsable de la parentalidad democrática y positiva (Caballo *et al.*, 2020) y establecer rutinas y límites como la regulación del tiempo de ocio digital (Tadpatrikar, 2021), para contribuir a desterrar la idea del ocio residual destinado únicamente al descanso y asumir que se trata de un tiempo de calidad y aprovechamiento (Sanz *et al.*, 2018). Así pues, desde el ocio planificado y consensuado en familia, el adolescente accede al aprendizaje de capacidades como la socialización, la comunicación o la inteligencia emocional (Álvarez y Hernández, 2022) y a valores como la corresponsabilidad (Buxarrais y Escudero, 2014) y el compromiso (Valera y Maroñas, 2019). En esta tarea, la colaboración familia-docentes resulta esencial, pues la vida escolar va más allá de lo curricular o del tiempo lectivo (Sarrate, 2008) y el tiempo de ocio influye en su vida académica, familiar y personal del menor (Valdemoros *et al.*, 2017).

Merece una consideración especial, reconocer la brecha intergeneracional que se produce con la llegada de la adolescencia, lo que afecta a distintos aspectos del desarrollo en todas sus dimensiones, incluido la sociabilidad a través del ocio. De modo que las preferencias a la hora de seleccionar con quien o quienes pasar el escaso tiempo libre cambian drásticamente. Inicialmente, en la etapa de la infancia el apego con los padres resulta una constante, sin embargo, en la adolescencia para los jóvenes resulta más prioritario sentirse parte de un grupo de los iguales (Lazcano y Madariaga, 2016), produciéndose el distanciamiento parental en el al adquirir más relevancia las prácticas desarrolladas en el tiempo libre con los iguales (Álvarez, 2020; Sanz *et al.*, 2018; Varela y Maroñas, 2019).

En los aprendizajes por socialización, el grupo de iguales (tercer agente de influencia que se aborda), resulta un claro referente para todos, no solo para el adolescente. Estudios recientes evidencian, por un lado, que las amistades laborales influyen en las experiencias de ocio, produciéndose un intercambio mayor conforme se sientan más cómodos abordando temas no laborales (Harrison y Mead, 2023), y por otro, que el compartir actividades de ocio, independientemente de si son nocivas o educativas, promueven la aceptación social y sentimiento de pertenencia a un grupo (Valera y Maroñas, 2019). De este modo se evidencia que en el grupo de iguales las acciones son articuladas de manera conjunta, en lugar de basarse en decisiones unilaterales (Valenzuela *et al.*, 2021). Esto favorece la inclusión, pues se busca la participación de todos con independencia de sus características contextuales y posibilidades económicas (Álvarez y Fernández, 2012), además de ayudar a fortalecer los lazos de amistad y desarrollar habilidades de negociación, comunicación y toma de decisiones. Pero no siempre es posible, a veces las alternativas de ocio de iguales conllevan un coste que no todas las familias pueden permitirse (Álvarez, 2020), y otras, la elección no siempre es la oportuna.

Generalmente, el grupo de iguales de adolescentes opta por un ocio no supervisado por adultos, no estructurado y carente de reglas externas, que se reduce la mayoría de las veces a estar juntos (Albertos y Ibabe, 2021). Además, con demasiada frecuencia el ocio entre iguales impulsa prácticas nocivas como el botellón o el consumo de sustancias (Alonso *et al.*, 2016; Varela *et al.*, 2016), quizás por desinformación

o por una escasa intervención de los agentes educativos en esta temática (Caballo *et al.*, 2020). Por consiguiente, una mala gestión y concepción de las actividades de ocio por parte de los adolescentes puede conducir hacia experiencias poco saludables y actuar como motivo de exclusión y segregación. Por ello, las familias, sin caer en el rol de control y sobreprotección, deberían supervisar, acompañar y mostrar alternativas saludables de ocio, así como una correcta gestión de las actividades (Lizandra y Peiró, 2020; Varela *et al.*, 2016). Pero no están solas en esta misión, el papel de las instituciones educativas formales como entorno donde se conforman las amistades referentes para el tiempo de ocio de los adolescentes, es esencial (Sarrate, 2008).

Desde el campo científico del ocio, el estudio de los adolescentes es uno de los grupos poblacionales más indagados, sin embargo, en la mayoría de los casos, se centra su análisis en relación a un agente concreto, pero resulta difícil encontrar estudios que aglutinen a todos ellos, y mucho menos atendiendo a la edad y el género. En este sentido, en cuanto a la edad, el estudio de Zeijl *et al.*, (2000) pone de manifiesto que los niños entre 10-12 años pasan el tiempo de ocio mayoritariamente con sus familiares más directos, mientras que los de 14-15 años, en el caso de las chicas, muestran amistades diádicas y, en el caso de los chicos, optan por el grupo de iguales. Desde la perspectiva de género, se evidencia en el ámbito familiar la preferibilidad de lo deportivo como experiencia de ocio entre los adolescentes masculinos y las actividades de arte, comerciales más cercanas y comunicativas en las chicas (Varela y Maroñas, 2019). En el grupo de iguales, se reafirma el protagonismo de lo deportivo en el género masculino (Fraguela *et al.*, 2020) y su mayor implicación en prácticas nocivas asociadas a la adolescencia, alcohol o consumo de drogas (Fernández-Rodríguez *et al.*, 2019). Es por ello, que el presente estudio pretende realizar una indagación científica desde una visión más holística, incorporando a familia, docentes e iguales en conjunto. De esta forma, se podrá conocer el rol que ejerce cada uno desde un estudio comparando resultando fácil identificar qué importancia adquiere cada agente en la educación del ocio de los adolescentes, identificando las debilidades y fortalezas desde cada plano relacional del menor. Para ello, se plantea como objetivo general conocer la percepción que tienen los adolescentes sobre la educación del ocio que reciben en el contexto escolar, familiar y de iguales. Para ello se plantean una serie de objetivos específicos, los cuales son los siguientes:

1. Averiguar el papel del profesorado en las prácticas de ocio y el grado de inferencia que tiene con el género y la edad del adolescente.
2. Analizar el rol de las familias en el desarrollo del ocio y su grado de significación en función del género y la edad del adolescente.
3. Identificar el grado de influencia de los iguales en el perfil de ocio y el componente de significación que existe con las variables personales de género y edad.

### 3. Método

#### 3.1. Diseño de la investigación

Este estudio fue desarrollado bajo un diseño de investigación de tipo descriptivo-inferencial, no experimental, transversal y con un tratamiento cuantitativo de los datos. Se aplicó un cuestionario de creación propia para, que acorde a los objetivos de investigación, permitiera recabar información respecto el ocio de los adolescentes estudiantes de Educación Secundaria.



### 3.2. Muestra

Se seleccionó bajo un proceso no estadístico aleatorio por voluntarios, los cuales accedieron a participar libremente en la investigación. Para su participación se estableció como único criterio de inclusión el siguiente precepto: ser estudiante de Educación Secundaria Obligatoria de un centro educativo de titularidad pública, concertada o privada del estado español. De esta forma, una vez se procedió a realizar dos rondas de difusión telemática para la cumplimentación del cuestionario, se obtuvo una muestra final de 138 adolescentes, que se redujo casi un 10% debido a la mala cumplimentación o la falta de más de un 50% de las cuestiones sin cumplimentar, quedando la muestra definitiva en 124 adolescentes, el 56,5% de género femenino, el 42,7% masculino, y el 1% no manifiesta su género. Respecto a la edad, el 41,9% se sitúan entre 12 y 14 años, el 44,4% entre 15 y 17 años, y el 13,7% más de 17 años. Por último, la distribución de la muestra por curso es de un 30,6% cursa 1º ESO, un 9,7% 2º ESO, un 8% 3º ESO y un 53,2% 4º ESO.

### 3.3. Instrumento de recogida de información

Inicialmente, tras la delimitación de los objetivos de investigación, se procedió a la búsqueda del instrumento que pudiera dar respuesta a los mismos. Sin embargo, la revisión documental evidenció la inexistencia de un instrumento de recogida de información ajustado a los intereses científicos del estudio. Por ello, se elaboró un cuestionario ad hoc siguiendo una secuenciación sistemática y planificada que dotó de rigor y validez, siguiendo el modelo instaurado por autores como Payá *et al.*, (2018).

En primer lugar, se realizó una búsqueda documental en la base de datos DIALNET y TDX utilizando los descriptores «ocio» y «adolescentes» bajo el uso del operador booleano AND. A la vez, para delimitar la búsqueda, se tomaron los siguientes criterios de inclusión: publicado en los últimos diez años, de carácter empírico, naturaleza cuantitativa y adolescentes como muestra participante. Una vez quedó conformada la muestra documental, esta se analizó para obtener información suficiente como sustento teórico-conceptual para la construcción del cuestionario inicial. En segundo lugar, a raíz de lo realizado en el paso previo, se elaboró un cuestionario inicial conformado por 45 ítems agrupados en tres dimensiones. En tercer lugar, se inició el proceso de validación en el que se involucraron 7 expertos, cinco del ámbito educativo y dos del campo científico-metodológico, los cuales valoraron cada uno de los apartados e ítems en cuestiones claridad, pertinencia y adecuación, además de incluir las observaciones pertinentes. A raíz de los comentarios y valoraciones obtenidas, se desarrollaron una serie de cambios que fueron parte clave para la conformación del instrumento definitivo, estos fueron: incluir ejemplos en las tipologías de ocio, correcciones de redacción de algunos ítems, modificación de los tipos de familia e inclusión del papel del profesorado en una de las dimensiones, no sólo del tutor.

Así, finalmente, tras el proceso de creación, adaptación y validación se configuró definitivamente el instrumento de recogida de información, en este caso, un cuestionario que quedó titulado como «Valoración de la Educación del Ocio de los adolescentes». Este contiene un total de 30 ítems agrupados en tres dimensiones: el papel del profesorado (desde el ítem 1 al 10), el rol de las familias (desde el ítem 11 al 20) y finalmente el grupo de iguales en el desarrollo del ocio (desde el ítem 21 al 30). Todos los ítems (30) se caracterizan por ser preguntas de carácter cerrado cumplimentados desde el uso de una escala tipo Likert de uno a cinco que guarda la siguiente relación de valores: nada, poco, algo, bastante y mucho. Finalmente, en cuanto a la confiabilidad del cuestionario, podemos decir

que, tras aplicar el Coeficiente Alfa de Cronbach, se ha comprobado que el instrumento posee una consistencia interna de  $\alpha = .924$ , lo cual demuestra una fiabilidad muy alta del mismo (DeVellis, 2003).

### 3.4. Procedimiento

Para la difusión del instrumento se elaboró un formulario *google form* el cual facilitó la rápida distribución a través de un enlace web que permitía su acceso y, por consiguiente, cumplimentación. Para llegar al alcance de la máxima población se elaboró un correo electrónico para una serie de centros educativos de manera que estos distribuyen en su alumnado el presente cuestionario. Toda la información, conforme se iban cumplimentando los cuestionarios por los adolescentes, quedaba recogida en una base de datos Excel vinculada al formulario online.

### 3.5. Análisis de datos

Una vez los datos fueron recolectados en la base Excel, se procedió a la transferencia de los mismos al programa estadístico SPSS versión 24 a fin de facilitar el tratamiento estadístico posterior. Una vez se depuraron los datos y la matriz, se extrajeron, en primer lugar, los datos descriptivos (media y desviación típica) y, en segundo lugar, se aplicó la estadística inferencial. Para el segundo procedimiento, inicialmente, a fin de esclarecer el tipo de estadística a utilizar, se aplicó una prueba de normalidad a través de la cual se pudo constatar el uso de la estadística no paramétrica puesto que se observa que en el test de *Kolmogórov-Smirnov* ( $N$  mayor de 30) se obtiene un valor  $p$  inferior a ,050 en todos los casos. De esta forma, los estadísticos aplicados fueron *U de Mann Whitney* para las variables dicotómicas, como el género, y *Kruskal Wallis* para las no dicotómicas, como el curso o la edad. A la hora de exponer los mismos, respecto a cada objetivo de la investigación, se exponen inicialmente los datos descriptivos y, posteriormente, los datos de significación respecto al género, edad y curso con un nivel de significación  $p$  de ,050.

## 4. Resultados

Atendiendo a los datos de la Tabla I, los estudiantes de educación Secundaria destacan que los docentes proponen actividades de ocio saludable ( $\bar{x} = 3.20$ ;  $\sigma = 1,128$ ), al obtener una puntuación media superior al valor de tres. Con un valor similar, en un segundo plano, sitúan la explicación de las consecuencias del ocio nocivo ( $\bar{x} = 3,16$   $\sigma = 1,053$ ) y, de forma algo menos común orientan sobre qué actividades de ocio pueden incorporar a su tiempo libre ( $\bar{x} = 3,16$ ;  $\sigma = 1,053$ ). Cabe destacar que la menos valorada ha sido hablar con sus familias sobre el ocio ( $\bar{x} = 2,11$ ;  $\sigma = 1,191$ ), le siguen por debajo, indicar cómo se planifican las actividades ( $\bar{x} = 2,44$ ;  $\sigma = 1,143$ ) y, finalmente, realizar actividades de ocio junto al profesorado ( $\bar{x} = 2,48$ ;  $\sigma = 1,187$ ). Respecto a los estadísticos de contraste, en la dimensión del profesorado, únicamente se aprecian diferencias significativas al cruzar el ítem 'habla con mis padres acerca de mis actividades de ocio' ( $p = ,021$ ) con la edad del adolescente, disminuyendo con la edad la conversación con los docentes respecto a estos temas.

**Tabla I. Estadísticos descriptivos del papel del profesorado en las prácticas de ocio de los adolescentes**

ÍTEM	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS		GÉNERO		EDAD	
	$\bar{x}$	$\sigma$	U DE MANN-WHITNEY	SIG.	KRUSKAL WALLIS	SIG.
Explica las consecuencias de un ocio nocivo	3,16	1,053	1634,000	,278	1,360	,507
Propone actividades de ocio saludable	3,20	1,128	1740,500	,611	,837	,658
Nos anima a realizar actividades de ocio en familia	2,70	1,218	1587,500	,187	2,740	,254
Orienta sobre qué actividades de ocio puedo incorporar en mi tiempo libre	2,81	1,208	1619,500	,250	,970	,616
Alerta sobre un exceso de consumo en nuestro tiempo libre (demasiadas compras)	2,70	1,335	1675,000	,395	4,203	,122
Propone actividades de ocio para desarrollar en el recreo o patio escolar	2,66	1,225	1563,000	,148	1,158	,561
Habla con mis padres acerca de mis actividades de ocio	2,11	1,191	1587,500	,536	7,742	,021*
Participa en actividades complementarias o extraescolares	2,66	1,125	1703,000	,477	,265	,876
Indica cómo se ha de planificar una actividad de ocio correctamente	2,44	1,143	1586,000	,183	1,073	,585
Realiza con nosotros actividades de ocio	2,48	1,187	1460,000	,045*	1,830	,817
<b>GLOBAL PROFESORADO</b>	<b>2,69</b>	<b>1,123</b>	<b>1657,000</b>	<b>,060</b>	<b>1,432</b>	<b>,101</b>

Fuente: elaboración propia.

Aunque todas las variables superan una puntuación media de dos (véase Tabla II), aquello que saben los padres sobre su tiempo libre ( $\bar{x}= 3,16$ ;  $\sigma=1,053$ ) sobresale como la variable más valorada por los adolescentes en el estudio del rol de las familias en la educación del ocio, le siguen el interés que demuestran porque las actividades sean positivas ( $\bar{x}= 3,20$ ;  $\sigma=1,128$ ) y la participación de los padres en actividades de ocio en el centro ( $\bar{x}= 2,81$ ;  $\sigma=1,218$ ). Es interesante destacar también que el ítem menos valorado ha sido la asistencia a reuniones con el tutor del centro ( $\bar{x}= 3,16$ ;  $\sigma=1,053$ ). Posteriormente, el dinero que reciben para las actividades ( $\bar{x}= 2,44$ ;  $\sigma=1,143$ ) y si pueden realizar las actividades en el hogar ( $\bar{x}= 2,48$ ;  $\sigma=1,187$ ) se identifican como otros de los ítems menos valorados. Además, se aprecian diferencias significativas aplicando el estadístico U de Mann-Whitney entre la asistencia a reuniones por parte de las familias con el tutor del centro ( $p= ,016$ ) y, el género de sus hijos a favor del género femenino. Con esto podemos decir que las familias con hijas asisten más habitualmente a las reuniones frente a las familias con hijos. De gran forma se indica en la variable respecto al dinero para realizar mis actividades de ocio ( $p=,008$ ), es decir, las familias dan más dinero para el ocio a las chicas que a los chicos.



Tabla II. Estadísticos descriptivos de las prácticas de ocio en el ámbito familiar

ÍTEMS	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS		GÉNERO		EDAD	
	$\bar{x}$	$\sigma$	U DE MANN-WHITNEY	SIG.	KRUSKAL WALLIS	SIG.
Sabe qué hago en mi tiempo libre	3,16	1,053	1803,000	,858	3,882	,144
Se interesa porque estas actividades sean positivas	3,20	1,128	1584,000	,171	,884	,643
Realiza conmigo actividades de ocio	2,70	1,218	1597,500	,202	,055	,973
Participa en actividades complementarias o extraescolares que se hacen en el centro	2,81	1,208	1768,500	,712	3,948	,139
Me motiva a que realice actividades diferentes	2,70	1,335	1675,000	,390	,516	,773
Establece un control respecto al tiempo que dedico al ocio (ej. No me deja salir hasta tarde, estar muchas horas con el ordenador etc.	2,66	1,225	1540,000	,116	3,344	,188
Asiste a reuniones con el tutor de mi centro para hablar sobre mi ocio	2,11	1,191	1383,000	,046*	4,055	,132
Han condicionado mi perfil de ocio personal	2,66	1,125	1607,000	,223	,404	,817
Me dan dinero para realizar mis actividades de ocio	2,44	1,143	1333,000	,008**	3,724	,155
Me facilitan tener actividades de ocio en el hogar	2,48	1,187	1585,000	,181	,435	,805
<b>GLOBAL FAMILIA</b>	<b>2,83</b>	<b>1,231</b>	<b>1645,000</b>	<b>,342</b>	<b>,987</b>	<b>,456</b>

Fuente: elaboración propia.

Los datos arrojados en la tabla III muestran que los adolescentes realizan actividades de diversa tipología ( $\bar{x}=3,95$ ;  $\sigma=1,067$ ), planificadas entre todos ( $\bar{x}=3,92$ ,  $\sigma=1,049$ ) por una puntuación media cercana a cuatro, y se incluye a cualquier amigo/a ( $\bar{x}=3,61$ ;  $\sigma=1,195$ ). Observando las medias y las desviaciones típicas del resto de las categorías se aprecia que tienen una puntuación media superior a tres en todas excepto que sean prácticas de ocio realizadas dentro del centro educativo ( $\bar{x}=2,93$ ;  $\sigma=1,100$ ), que sean las prácticas de ocio nocivas ( $\bar{x}=2,55$ ;  $\sigma=1,241$ ) y, en último lugar, en el ítem ‘se preocupan porque las actividades me gusten a mí también’ ( $\bar{x}=2,00$ ;  $\sigma=1,128$ ). Desde la dimensión del grupo de iguales, además de encontrarse un grado alto de significación con el género en la categoría ‘necesitamos la supervisión y aprobación de nuestras familias’ ( $p=,000$ ), también se hallan en relación con ‘se preocupan porque las actividades me gustan a mí también’ ( $p=,019$ ), ambas a favor del género femenino. Si se observa la tabla anterior, en relación a la edad de los estudiantes, únicamente se encuentra diferenciación significativa en la dimensión de actividades de ocio dentro del centro educativo ( $p=,005$ ), siendo más común realizar actividad de ocio dentro del centro educativo en las edades iniciales frente a los de 17 años o más.

Tabla III. Estadísticos descriptivos de las prácticas de ocio con el grupo de iguales

ÍTEMS	ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS		GÉNERO		EDAD	
	$\bar{x}$	$\sigma$	U DE MANN-WHITNEY	SIG.	KRUSKAL WALLIS	SIG.
Son actividades planificadas entre todos/as	3,92	1,049	1585,000	,181	,435	,805
Realizamos actividades de ocio de varios tipos	3,95	1,067	1638,500	,286	1,596	,450
Practico las actividades de ocio dentro del centro educativo	2,93	1,100	1771,000	,726	10,581	,005**
Se preocupan porque las actividades me gusten a mí también	2,00	1,128	1396,500	,019*	,456	,796
Se incluye a cualquier amigo/a	3,61	1,195	1704,500	,481	1,101	,577
Necesitamos la supervisión y aprobación de nuestras familias	3,50	1,356	1120,500	,000**	,221	,896
Suelen tener un presupuesto acorde al dinero de todos	3,34	1,271	1758,000	,679	,926	,629
Suelen estar relacionadas con prácticas nocivas (botellón, alcohol, drogas...)	2,55	1,241	1736,000	,579	10,923	,004**
Son actividades activas	3,46	1,214	1626,000	,261	,169	,919
Se realizan mayoritariamente con gente de mi centro educativo	3,55	1,136	3276,500	,814	,888	,642
<b>GLOBAL IGUALES</b>	<b>3,29</b>	<b>1,054</b>	<b>1453,000</b>	<b>,269</b>	<b>,760</b>	<b>,571</b>

Fuente: elaboración propia.

## 5. Discusión y conclusiones

Partiendo de que la educabilidad del ocio es vivencial y proviene de diferentes contextos, los resultados obtenidos permiten comprobar que el grupo de iguales se asienta como agente de referencia que muestra un mayor protagonismo en el desarrollo y disfrute de las experiencias de ocio, coincidiendo con autores como Sivan *et al.*, (2020) o Varela *et al.*, (2016). Les siguen a continuación, las familias y el contexto escolar desempeñando un rol de interés, orientación y seguimiento, pero con un menor desempeño activo en la práctica directa del ocio compartido con los menores. Asimismo, el género y la edad son variables que inciden parcialmente en el objeto de estudio (Álvarez, 2020; Frágüela *et al.*, 2020; Varela y Maroñas, 2019).

Así pues, respecto al grupo de iguales se realizan diversas y variadas experiencias de ocio que se establecen democráticamente, tal y como describen Valenzuela *et al.*, (2021). Suelen ser muy activas, y escasamente relacionadas con prácticas nocivas como la ingesta de sustancias perjudiciales para la salud, entre las que se incluye el alcohol. Esta visión es contraria a aquellos estudios que demarcan un adolescente obsoleto en las nuevas tecnologías (Albertos y Ibabe, 2021; Tadpatrikar *et al.*, 2021) y la nocividad (Fernández *et al.*, 2019; Vázquez *et al.*, 2014) como parte de sus protagonistas en el mapa ocioso.

No son herméticos, por el contrario, son inclusivos y se muestran dispuestos a integrar a otros amigos, aunque este tipo de actividades se realizan mayormente con los compañeros del centro educativo, coincidiendo con lo expuesto por Álvarez y Fernández (2012). La amistad se forja en la relación continuada con los otros, generalmente en espacios próximos al entorno de residencia, el centro educativo y de actividades extraescolares. Por ello, se hace especial mención al cuidado de la convivencia en los centros de manera que se forjen relaciones de amistad saludables, procurando desarrollar iniciativas de tiempo libre en común que no supongan una amenaza para el desarrollo integral (Sivan *et al.*, 2020).

Ahora bien, aunque escasamente el centro es fuente de experiencias de ocio para el grupo de iguales, según los resultados obtenidos, esta distinción se hace más evidente conforme el alumnado avanza en edad. En consonancia con Valenzuela *et al.*, (2021), se pone énfasis en la necesidad de los centros educativos de articular acciones y proyectos concretos que sirvan como una línea complementaria a lo aportado por los progenitores. Por otra parte, al tratarse de menores, necesitan de la autorización de las familias, por lo que éstas permanecen informadas, y son conscientes de ellos, de forma individual y colectiva, aunque suelen ser más conscientes las chicas que los chicos. En este sentido, esta percepción más empática, comunicativa y cercana a las familias, en lo que al ocio se refiere, ha sido evidenciada anteriormente por Varela y Maroñas (2019).

El segundo de los contextos tratados de mayor relevancia es el familiar. De hecho, los resultados ponen de manifiesto que la principal preocupación de los progenitores al respecto de las prácticas de ocio de sus hijos: la posible nocividad de las actividades practicadas por los menores, una realidad cada vez más patente en las últimas investigaciones (Spaeth *et al.*, 2015; Tadpatrikar *et al.*, 2021; Vázquez *et al.*, 2014), pero se desatiende una de las herramientas más potentes para la prevención de estas amenazas del carácter integral del ocio: el propio ejercicio directo con los hijos/as. Tal y como corroboran Sanz *et al.*, (2018), aquellos padres que pasan más tiempo en familia desarrollando actividades como el deporte o el arte, tienen hijos que muestran un perfil de ocio más saludable. Además, aún no se le otorga el valor correspondiente al hogar como epicentro y generador de ocio que, tal y como establecen Ward y Zabriskie (2011), desde una buena gestión parental de los espacios, tiempos y recursos el hogar puede resultar un entorno dinamizador de las prácticas de ocio individual y grupal. Por último, se da una escasa comunicación entre padres y docentes en relación al ocio del menor, siendo mayor en el caso de las chicas. En cualquier caso, se reducen las interacciones a aspectos académicos, relegando el ocio a un tema prácticamente inexistente en los encuentros de tutoría con familias, a pesar de la importante influencia que ejerce el ocio en el rendimiento académico y en desarrollo integral (Hernández Prados y Álvarez Muñoz, 2019).

Finalmente, en cuanto al centro escolar, los docentes, según la bibliografía previa, se preocupan por el ocio nocivo de su alumnado, lo que aumenta la probabilidad de identificar este tipo de experiencias y prevenirlas, aunque se hace necesario conocer qué tipo de estrategias de promoción de conductas saludables en la educación del ocio incorpora a su praxis (Alonso *et al.*, 2016). Al respecto, el presente estudio desvela que realizan un papel formativo, al explicar cómo desarrollar un ocio saludable y, preventivo, por medio de la explicación de las consecuencias que puede dar la práctica de un ocio nocivo. En definitiva, tal y como concluyen Valdemoros *et al.*, (2017), existe «la consideración universal por parte de los docentes españoles sobre la responsabilidad de la escuela en la educación de ocio, así como de su obligación en ofrecer los recursos humanos y materiales necesarios para materializar la educación de un ocio valioso» (p.115), aunque no siempre se haga realidad.

Sin embargo, estas mejoras no se ven desarrolladas por la acción de los centros educativos ya que estos destacan la poca importancia que le dan, confirmando que, tal y como exponen Valdemoros *et al.* (2017), la educación del ocio no resulta una de las líneas prioritarias de trabajo, más aún ante el abrupto número de burocracias y escasez de recursos. La causa se halla en el papel controlador y supervisor de los padres en pro de asegurarse el correcto camino ocioso del menor saltando las posibles amenazas a las que están expuestos (Sujarwo *et al.*, 2021). Esto denota que el contexto escolar el docente no ha de ser únicamente transmisor de conocimiento, sino generador activo de experiencias aprendizaje, dentro y fuera del aula,

superando el horario lectivo, que dote de herramientas al alumnado para su configuración y tránsito a la vida adulta (Moreno *et al.*, 2020).

Al respecto de la inferencia de las variables sociodemográficas no se aprecian grandes diferencias significativas en función de la edad y el género de los adolescentes, siendo pocos los aspectos a destacar. Por un lado, de acuerdo al género, en el caso de las féminas, persiste el rol sobreprotector ante una visión más débil de las amenazas del ocio, estando más controladas respecto a las actividades que realiza. No obstante, también se aprecia el carácter más consumista de estas puesto que tienen a recibir más dinero que los chicos, confirmando la brecha económica ociosa en relación al género, ante unas mujeres más relacionadas con las actividades comerciales, de mayor coste, y unos hombres más vinculados a lo deportivo, libre de tasas (Varela y Maroñas, 2019). Por otro lado, respecto a la edad, se aprecia que los adolescentes conforme aumentan la edad tienden a realizar menos ocio en el centro educativo y, por contraste, involucrarse más en prácticas nocivas, denotando el desentendimiento de los centros en esta tarea educativa por el excesivo protagonismo de lo curricular, visible también en la menor comunicación de los progenitores con los tutores conforme avanzan de curso, confirmando la supremacía de lo académico. Se ha de tomar en consideración experiencias como la desarrolladas por Grao y Paredes (2015) o Arraigada Hernández y Fuentes (2023) que dan muestra de la posibilidad que ejercen los centros como agente de influencia.

No obstante, los datos expuestos tienen una cobertura local, dada la limitación geográfica de la muestra, lo que impide realizar análisis similares a los de Alonso *et al.*, (2016) quienes concluyen que la intervención preventiva, por parte de los docentes, del ocio nocivo en los adolescentes es mayor en el norte que en la zona de levante y del sur. En este sentido, se propone como mejora replicar el presente estudio con una muestra mayor y representativa del panorama nacional. Otra limitación de este estudio es el carácter meramente cuantitativo del tratamiento de los datos, una perspectiva mixta contribuiría a dotar de una explicación más completa de los porcentajes, medias o inferenciales obtenidos en este tipo de estudios, tomando referencias estudios como el de Spaeth *et al.*, (2015) que combinan ambas metodologías de investigación para el análisis del fenómeno del ocio. También mencionar la limitación de la obtención de una muestra amplia, fue en época de pandemia y los centros educativos no se mostraban tan participativos ante la complejidad de la nueva realidad educativa, lo que limitó el procedimiento de recogida y, por consiguiente, el volumen de participantes. Por último, señalar que en el presente estudio se muestran los hallazgos desde una óptica, la de los adolescentes, resultando necesario comprobar si existen realidades percibidas similares o diferentes con las otras figuras protagonistas: docentes y familias. De esta forma, a partir de los resultados obtenidos se demarcan las siguientes líneas de investigación como futuras intervenciones para completar el mapa de conocimiento: incluir población muestral de diferentes etapas educativas para constatar los cambios ante los tránsitos académicos, indagar acerca de las actuaciones que desarrollan los docentes para educar en el ocio y constatar las dificultades que encuentran sus familias en su rol parental respecto al ocio de sus menores.

El reto que se plantea para el futuro es cómo pueden los diferentes contextos educativos contribuir a que los jóvenes aprendan a discriminar las diferentes formas de ocio y sepan decantarse por aquellas que contribuyen intencionadamente a su desarrollo positivo. En esta dirección, Ettekal y Agans (2020) proponen aprender a equilibrar las experiencias de ocio estructurado y no estructurado en la vida de los adolescentes, pues se han distorsionado durante la pandemia en beneficio de los segundos, cuando son los primeros los que promueven un mayor desarrollo positivo. Aunque no se ha contemplado en el presente

estudio, qué modalidades de ocio predominan en cada contexto y cómo podrían condicionar la implicación de los agentes educativos, se estima conveniente profundizar en estos aspectos en futuros estudios.

Asimismo, desencallar los ámbitos de la educación de la parcelación formal, no formal e informal, integrando los contextos no solo como complementarios, sino también como transitables, es una postura favorecedora de la colaboración interinstitucional (Hernández, 2022), y una medida necesaria para educar el ocio familiar. Siguiendo la teoría de los sistemas ecológicos, se reclama una mayor interconectividad de las familias y docentes, asumiendo la responsabilidad parental de contribuir no solo en la vida intrafamiliar, sino también en los entornos inmediatos (Ettekal y Agans, 2020). Del mismo modo, los docentes deben abandonar el hermetismo del aula y asumir su responsabilidad con la mejora colaborativa de los entornos fuera del centro escolar, especialmente el familiar y grupo de iguales, por el grado de influencia que presentan en los adolescentes. En definitiva, educar en el ocio implica entender que este es un espacio donde se le da importancia y valor al tiempo libre, y donde convergen elementos como diversión, descanso activo, recuperación, reequilibrio físico, emocional, psicológico o social, así como la búsqueda de la realización personal (Velázquez y Ruiz, 2018).

## Referencias bibliográficas

- Albertos, Aranzazu e Ibabe, Izaskun (2021): “Uso problemático de las tecnologías, actividades de ocio y funciones ejecutivas en adolescentes”. *Revista de Educación*, 394, 101-127. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/90195>.
- Alonso-Ruiz, Rosa Ana; Valemoros San Emeterio, María Ánegeles y Ruiz-Omeñaca, Jesús Vicente (2016): “Preocupación del profesorado por el ocio nocivo de su alumnado de Educación Secundaria Postobligatoria”. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 30(86), 33-48.
- Álvarez-Alday, Marta y Fernández-Villarán Ara, Asunción (2012): “Impacto económico del ocio en el siglo XXI”. *Arbor Ciencia, pensamiento y cultura*, 188 (754), 351-363. DOI: <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2008>.
- Álvarez-Muñoz, José Santiago (2021). *El ocio y la satisfacción familiar en la población adolescente de la Región de Murcia*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Murcia.
- Álvarez Muñoz, José Santiago y Hernández Prados, María Á. (2023): “Types of Family Leisure Activities in Families with Adolescents”. *Journal of Family Issues*, 0(0). DOI: <https://doi.org/10.1177/0192513X221150995>.
- Arraigada Hernández, Carlos Robertp y Fuentes Vilugrón, Gerardo (2023): “La calidad del uso del tiempo libre de los estudiantes en beneficio del ocio, recreación y actividad física en centros educativos de enseñanza básica de la comuna de Padre las Casas, IX región, Chile”. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (48), 190-196. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v48.96793>.
- Buxarrais Estrada, María Rosa y Escudero Nahón, Alexandro (2014): “Ocio en familia: una estrategia para promover el valor de la corresponsabilidad en la familia” en María Rosa Buxarrais Estrada y Marta Burguet i Arfelis (coords.): *La conciliación familiar, laboral, social y personal: una cuestión ética*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Servicio de Publicaciones.

- Caballo Villar, María Belén; Varela Crespo, Laura y Martínez García, Rubén (2020): “La educación familiar del ocio: Una responsabilidad compartida” en José Antonio Caride y otros (coords.): *Tiempos, educación y ocio en una sociedad de redes*. Barcelona: Octaedro.
- Chen, Chun; Zhenjie, Yuan y Hong, Zhu (2020): “Playing, Parenting and Family Leisure in Parks: Exploring Emotional Geographies of Families in Guangzhou Children’s Park, China”. *Children’s Geographies*, 18 (4), 463-476. DOI: <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1676879>.
- Cuenca, Manuel (2014). *Ocio valioso*. Bibao: Universidad de Deusto.
- DeVellis, Robert F. (2003). *Scale Development: Theory and Applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ettekal, Andrea V. y Agans, Jennifer P. (2020): “Positive Youth Development Through Leisure: Confronting the COVID-19 Pandemic”. *Journal of Youth Development*, 15 (2), 1-20. DOI: <https://doi.org/10.5195/JYD.2020.962>.
- Fernández Rodríguez, María Aránzazu; Dema Moreno, Sandra y Fontanil Gómez, Yolanda (2019): “La influencia de los roles de género en el consumo de alcohol: estudio cualitativo en adolescentes y jóvenes en Asturias”. *Adicciones*, 31 (4), 260-273. DOI: <https://doi.org/10.20882/adicciones.1003>.
- Fraguela-Vale, Raúl; Varela Garrote, Lara y Varela-Crespo, Laura (2020): “Perfiles de ocio deportivo en jóvenes españoles (15-20 años): un análisis de género”. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 419-426.
- Gras Pino, Pablo y Paredes Giménez, Jorge (2015): “El recreo ¿sólo para jugar?”. *EmásF: revista digital de educación física*, (36), 18-27. [http://emasf.webcindario.com/El\\_recreo\\_solo\\_para\\_jugar.pdf](http://emasf.webcindario.com/El_recreo_solo_para_jugar.pdf).
- Gomes, Christianne y Elizalde, Rodrigo (2009): “Trabajo, tiempo libre y ocio en la contemporaneidad. Contradicciones y desafíos”. *Polis. Revista Latinoamericana*, (22), 1-17. <https://journals.openedition.org/polis/2687>.
- Harrison-Walker, Jean y Mead, James A. (2023): “The Work Spouse: a Hidden Influence Agent in Personal and Household Leisure Decision-Making”. *Leisure Studies*, 42 (2), 218-234. DOI: <https://doi.org/10.1080/02614367.2022.2088837>.
- Hernández-Prados, María Á. (2022): “Los ámbitos de la educación familiar: formal, no formal e informal”. *Participación educativa*, 29-39. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/revista-participacion-educativa/sumario-n12.html>.
- Hernandez Prados, María Á. y Álvarez Muñoz, José Santiago (2019): “Family Leisure and Academic Achievement. Perception of the Families”. *Italian Journal of Educational Research*, (23), 86-105. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/3685>.
- Hernández-Prados, María Á. y Álvarez-Muñoz, José Santiago (2023): “Family Leisure in Rural and Urban Environments: A Question of Context”. *Societies*, 13 (2), 35. DOI: <https://doi.org/10.3390/soc13020035>.



- Hernández-Prados, María Ángeles; Gallego-Jiménez, M. Gloria; Carbonell Bernal, Noelia y Tudela Perra, Gerard (2022): “La coeducación en los patios de primaria: una propuesta de transformación desde el alumnado”. *Revista Atenea*, 525, 129-149. DOI: <http://dx.doi.org/10.29393/at525-7cpmg40007>.
- Hernández-Prados, María Ángeles; López, Patricia y Gamboa, Gonzalo (2021): “Análisis documental sobre los riesgos y las posibilidades de Internet para los menores. Pautas educativas dirigidas a familias”. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 10, 9-22. DOI: <https://doi.org/10.6018/riite.430341>.
- Lazcano Quintana, Idurre y Madariaga Ortuzar, Aurora (2016). “El valor del ocio en la sociedad actual” en Marie-Avril Berthet y otros (coords.): *La marcha nocturna: ¿Un rito exclusivamente español?*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).
- Lizandra Mora, Jorge y Peiró Velert, Carmen (2020): “Las relaciones sociales y su papel en la motivación hacia la práctica de actividad física en adolescentes: Un enfoque cualitativo”. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 41-47. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.70374>.
- Morales, Andrea Felipe; Barrios, Elvira y Caldevilla Domínguez, David (2019): “Políticas de fomento de la lectura a través del futuro profesorado”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(4), 89-103. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/29924>.
- Moreno-Carmona, Norman Darío; Tasamá-Rincón, Mayeli; Rojas-Cruz, Carlos Alberto y Soto-Soto, José Darío (2020): “La dimensión positiva de las actividades extraescolares en la niñez y la adolescencia”. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 12(1), 97-116.
- Muñoz Espinosa, Irene y Salgado Gómez, Pamela (2006): “Ocupaciones de tiempo libre: Una aproximación desde la perspectiva de los ciclos vitales, desarrollo y necesidades humanas”. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 22(2), 259-265. DOI: <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2006.110>.
- Neulinger, John (1974). *Psychology of Leisure: Research Approaches to the Study of Leisure*. Springfield: Charles C. Thomas
- Payà Sánchez, Montserrat; Gros Salvat, Begoña; Piqué Simón, Begoña y Rubio Serrano, Laura (2018): “Co-creación y validación de instrumentos para la integración del conocimiento experiencial en la formación de maestros”. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(1), 441-460. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63652>.
- Sanz Arazuri, Eva; Sáenz de Jubera Ocón, Magdalena y Cano, Rufino (2018): “Actitudes de padres e hijos hacia un ocio compartido en familia”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (32), 59-70. DOI: [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2018.32.05](https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.32.05).
- Sarrate Capdevila, María Luisa (2008): “Ocio y tiempo libre en los centros educativos”. *Bordón: revista de pedagogía*, 60(4), 51-61. <http://hdl.handle.net/11162/36783>.
- Shannon, Charlene S. (2021): “Constructing ‘Family’: Leisure as a Context for ‘Doing’ and ‘Displaying’ Family” en Dawn Trussell y Ruth Jeanes (edts): *Families, Sport, Leisure and Social Justice*. London: Routledge.

- Sivan, Atara; Wan Tam, Vicky; Kwan Siu, Gertrude Po y Stebbins, Robert A. (2020): "Adolescents' Self-Exploration in Leisure Experience". *Leisure/Loisir*, 44 (4), 441-468. DOI: <https://doi.org/10.1080/14927713.2020.1815561>
- Spaeth, Michael; Weichold, Karina y Silbereisen, Rainer K. (2015): "The Development of Leisure Boredom in Early Adolescence: Predictors and Longitudinal Associations with Delinquency and Depression". *Developmental Psychology*, 51 (10), 1380. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0039480>.
- Sujarwo, Sujarwo; Kusumawardani, Erma; Prasetyo, Lis y Herwin, Herwin (2021): "Parent Involvement in Adolescents' Education: A Case Study of Partnership Models". *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16 (4), 1563-1581. DOI: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1316243>.
- Tadpatrikar, Ashwini; Sharma, Manoj Kumar y Viswanath, Silpa S. (2021): "Influence of Technology Usage on Family Communication Patterns and Functioning: A Systematic Review". *Asian Journal of Psychiatry*, 58, 102595. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2021.102595>.
- Valdemoros San Emeterio, María Ángeles; Saenz de Jubera Ocón, Magdalena y Alonso Ruiz, Rosa Ana (2017): "Los centros de enseñanza y la educación del ocio: percepción de los docentes españoles según áreas geográficas". *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 31(89), 103-116.
- de Valenzuela Bandín, Ángela L.; Martínez García, Rubén y Escobar Arias, Diana Morela (2021): "Prácticas de ocio y tiempo libre de los adolescentes en Galicia: análisis y reflexiones en clave socioeducativa." *Bordón: Revista de pedagogía*, 73 (1), 161-180. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.83201>.
- Varela Crespo, Laura; Gradaílle Pernas, Rita y Teijero Bóo, Yésica (2016): "Ocio y usos del tiempo libre en adolescentes de 12 a 16 años en España". *Educação e Pesquisa*, 42, 987-999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612152404>.
- Varela Crespo, Laura y Maroñas Bermúdez, Andrea (2019): "El ocio familiar del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en Galicia". *Bordón: Revista de pedagogía*, 71 (4), 135-150. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68380>.
- Vázquez Fernández, María E.; Muñoz Moreno, María F.; Fierro Urturi, Ana; Alfaro González, María; Rodríguez Carbajo, María L. y Rodríguez Molinero, Luis (2014): "Consumo de sustancias adictivas en los adolescentes de 13 a 18 años y otras conductas de riesgo relacionadas". *Pediatría Atención Primaria*, 16(62), 125-134. <https://medes.com/publication/91744>.
- Velazquez, Carlos y Ruiz-Omeñaca, Jesús V. (2018): "Las situaciones motrices cooperativas en el contexto de la educación para el ocio" en Aurora Madariaga y Ana Ponce (coords.): *Ocio y participación social en entornos comunitarios*. La Rioja: Universidad de La Rioja.
- Walker, Gordon J.; Kleiber, Douglas A. y Mannell, Roger C. (2019). *A Social Psychology of Leisure* (3rd ed). Pennsylvania: Sagamore-Venture Publishing.
- Ward, Peter J. y Zabriskie, Ramón B. (2011): "Positive Youth Development within a Family Leisure Context: Youth Perspectives of Family Outcomes". *New Directions for Youth Development*, (130), 29-42. DOI: <https://doi.org/10.1002/yd.395>.

World Economic Forum (2019). *The Global Competitiveness Report 2019*. Geneva: World Economic Forum Editor.

Zeijl, Elke; Poel, Yolanda T.; Bois-Reymond, Manuela D.; Ravesloot, Janita y Meulman, Jacqueline J. (2000): "The Role of Parents and Peers in the Leisure Activities of Young Adolescents". *Journal of Leisure Research*, 32 (3), 281-302. DOI: <https://doi.org/10.1080/00222216.2000.11949918>.

## Notas biográficas

**María Ángeles Hernández Prados** es Licenciada y doctora en Pedagogía, profesora Titular de la Universidad de Murcia, imparte docencia en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y desarrolla las siguientes líneas de investigación: educación para la ciudadanía y mejora de la convivencia escolar, educación en valores en el contexto familiar y perspectiva ético-moral de la sociedad de la información, así como la relación entre familia y centros escolares. Miembro del grupo de investigación «Educación en Valores» y colaboradora del grupo de investigación «Compartimos Educación».

**José Santiago Álvarez Muñoz** es Graduado en Educación Infantil y Primaria y Doctor en Educación con premio extraordinario por la Universidad de Murcia. En la actualidad es Maestro de Educación Primaria de la Consejería de Educación de la Región de Murcia, así como profesor asociado del Departamento de Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación. Sus líneas de investigación son la educación emocional, las nuevas metodologías, los deberes escolares, las didácticas innovadoras o el contexto familiar. Miembro del grupo de investigación «Compartimos Educación».

**Mar Valero Pérez** es Graduada en Pedagogía y Máster en Formación del Profesorado en Orientación Educativa por la Universidad de Murcia. Ha desarrollado su labor profesional como encargada de Proyectos Europeos e Intercambios Juveniles del Servicio de Juventud del Ayuntamiento de Murcia, además de hacer voluntariados de índole medioambiental.