



Doi: <https://doi.org/10.17398/2340-4256.19.1191>

EL OCIO DE LA ADOLESCENCIA: LA COMPLEJA GESTIÓN Y ARMONIZACIÓN DE SUS TIEMPOS

THE LEISURE OF ADOLESCENCE: THE COMPLEX MANAGEMENT AND HARMONIZATION OF THEIR TIMES

M. BELÉN CABALLO VILLAR

Universidad de Santiago de Compostela

RITA GRADAÍLLE PERNAS

Universidad de Santiago de Compostela

MARÍA FORMOSO SILVA

Universidad de Santiago de Compostela

Recibido: 27-10-2022 Aceptado: 6-8-2023

RESUMEN

El objetivo del artículo es explorar las dificultades del colectivo adolescente para articular sus tiempos cotidianos (escolares, extraescolares y de ocio personal y familiar), atendiendo a las variables género y curso. Se apoya en datos de un cuestionario construido en el marco de una investigación acción participativa con adolescentes del Ayuntamiento de Teo (A Coruña), iniciativa del proyecto de I+D+i CON_TIEMPOS (RTI2018-094764-B-I00). El muestreo no probabilístico incidental permitió alcanzar una muestra de 456 adolescentes de entre 12 y 18 años, estudiantes de secundaria obligatoria. Los resultados evidencian diferencias de género respecto de la cantidad y calidad de tiempo libre y ocio personal y familiar (menor en el caso de las chicas), así como

un incremento de las dificultades para armonizar tiempos y tareas escolares con los tiempos de ocio a medida que se promociona a nivel académico. Se reivindica rebajar la presión temporal sobre este colectivo; también reorientar las políticas públicas para promover tiempos y espacios para el aprendizaje de la autogestión responsable de los tiempos libres y el acceso a un ocio valioso.

Palabras clave: actividades fuera de programa, adolescencia, distribución del tiempo, educación para el ocio, familia, igualdad de género ocio, tiempo libre.

ABSTRACT

The aim of the paper is to explore the difficulties of adolescents in articulating their daily lives (school, extracurricular, personal, and family leisure time), considering the variables of gender and grade. It is based on data from a questionnaire constructed within the framework of a participatory action-research experience with adolescents from the City Council of Teo (A Coruña), an initiative of the CON_TIEMPOs project (RTI2018-094764-B-I00). Incident non-probability sampling allowed reaching a sample of 456 adolescents aged 12-18 years, students in compulsory secondary education. The results show gender differences in the quantity and quality of free time and personal and family leisure time (less in the case of girls), as well as an increase in difficulties in harmonising study time and tasks with leisure time as one moves up the academic ladder. The demand is to reduce the time pressure on this group; also, to reorient public policies to promote times and spaces for learning responsible self-management of free time and access to valuable leisure.

Keywords: extra-curricular activities, adolescence, time budgets, leisure education, family, gender equality, leisure, free time.

I. INTRODUCCIÓN

El tiempo tiene “la capacidad heurística para hacer hablar de lo social y de lo cultural y demostrar qué se hace con y en el tiempo en una sociedad” (Araújo, 2020: 17); en este sentido, cabe recordar que el modelo de tiempo actual es, a la vez, condición y consecuencia del capitalismo. Así pues, en nuestras sociedades, la aceleración de los ritmos de vida, la competitividad y la obsesión por la productividad –que impregna toda la estructura social y los modos de vida– también alcanza a los tiempos de las y los adolescentes.

Colectivamente, se ha asimilado como “normal” un ritmo temporal que no permite crecer con calma, aprender despacio, disfrutar de lo cotidiano, cuidar las relaciones interpersonales y participar en las comunidades –sobre todo físicas– de referencia. Esta “crononormatividad” (Bassas y Frieria, 2022) se relaciona con la hiperproductividad en todos los planos de la vida y convierte la gestión de los tiempos cotidianos en un problema recurrente. Sin embargo, el análisis y el discurso acerca de esta realidad se centra, fundamentalmente, en los problemas temporales de las personas adultas y con una perspectiva adultocéntrica, ignora los puntos de vista y las vivencias de otros colectivos. Las y los adolescentes también experimentan dificultades para armonizar sus tiempos cotidianos (Caballo et al., 2017): las exigencias formativas –que se prolongan en forma de tareas escolares, horas de estudio y clases de refuerzo escolar–, las obligaciones y responsabilidades en el ámbito familiar, junto a la también frecuente sobrecarga de actividades extraescolares, cristalizan en agendas saturadas que obstaculizan la disponibilidad de unos tiempos libres fundamentales en cualquier etapa del ciclo vital pero, sobre todo, en ésta (Caride et al., 2012). A todo ello se suma la subordinación de los tiempos adolescentes a los tiempos adultos pues, en función del contexto de residencia, este colectivo depende de sus progenitores de forma habitual para desplazarse, lo que limita sus posibilidades para gestionar de forma autónoma su ocio.

Además de los tiempos escolares, en la cotidianidad de los y las adolescentes ocupan un lugar destacado los momentos dedicados a la actividad extraescolar, ya que constituyen una oportunidad para el desarrollo de actividades gratificantes, el fomento de aprendizajes y la ampliación de relaciones sociales. A este respecto, Moreno-Carmona et al. (2020) realizan una revisión de diferentes investigaciones que –a nivel internacional y con especial atención a colectivos vulnerables– analiza el impacto de estas actividades en el desarrollo positivo de la infancia y adolescencia. Entre las conclusiones se destaca que las actividades extraescolares son importantes para la educación en valores, la prevención de conductas de riesgo, la socialización y la mejora del rendimiento académico. Sin negar su valor, también cabe señalar que la sobreocupación de los tiempos de la adolescencia con actividades regladas impide la disponibilidad de tiempos libres de gestión autónoma que –orientados desde la Educación del ocio– contribuyan a facilitar experiencias de ocio valioso (Cuenca, 2004) desde el aprendizaje de la autogestión. Autores como Rosenfeld y Wise (2002) apuntan en esta dirección con el sugerente título relativo a “La hiperescolarización de los niños”, añadiendo que las actividades extraescolares son una presión añadida para ellos.

Por su parte, el ocio –como experiencia compleja que trasciende al mero entretenimiento y se relaciona con la autonomía y la libertad responsable de las

personas— constituye un elemento clave del bienestar en la adolescencia. De hecho, el *Informe Juventud en España 2020* (Pérez Díaz, 2021) recuerda una vez más la importancia del ocio en la construcción de la personalidad de adolescentes y jóvenes, destacándolo como un elemento clave para la autorrealización del individuo, pero fuertemente condicionado por el contexto social y el capital socioeconómico y cultural de las familias, por lo que resulta imprescindible activar el factor educativo para lograr una mayor equidad.

Cualquier proceso educativo pretende el desarrollo integral de todas las personas; un proceso de aprendizaje constante que ayuda a potenciar las diferentes capacidades del individuo, con el fin de dotar de los conocimientos necesarios para reflexionar, comprender y transformar la realidad de la que forman parte. Unas rutinas de aprendizaje —muchas veces asociadas exclusivamente a los tiempos escolares y a los conocimientos académicos— que han de prolongarse a otros tiempos y actores sociales. De ahí la necesidad de entender la Educación del ocio como una pieza clave para el desarrollo personal, pero también como aquel engranaje que facilita la cohesión y la armonía familiar (Maroñas et al., 2019), impulsando experiencias enriquecedoras que permiten imaginar nuevas realidades sociales (Gradaïlle et al., 2016).

Los beneficios que comporta la realización de actividades lúdicas y de ocio son de sobra conocidos, pero estos no han de asociarse únicamente a la tipología, la frecuencia o la duración de la actividad que se realice, por lo que es necesario atender a otras dimensiones —igualmente importantes— que están interconectadas con lo relacional-convivencial y emocional-satisfactorio (Álvarez-Muñoz y Hernández-Prados, 2022). Así, la construcción de nuevas realidades sociales y la (re)definición de nuevos entornos de aprendizaje, convierte a la familia en un agente educativo y socializador más, que promueve experiencias lúdicas, recreativas y de ocio que impulsan la convivencia, el diálogo y el bienestar en el entorno familiar, con el fin de enriquecer las relaciones interpersonales (Costa et al., 2020; Madariaga y Romero, 2016) e intergeneracionales (Gradaïlle, 2021; Kleiber, 2003). De ahí que, al margen de otros beneficios personales, el hecho de compartir ocio en familia contribuye a reforzar la confianza, promueve la cohesión entre los miembros de la unidad familiar y fortalece las relaciones humanas, siendo más cercanas, afectivas y satisfactorias (Sanz et al., 2019; Varela y Maroñas, 2019).

La juventud constituye esa etapa de tránsito a la vida adulta en la que el entorno familiar tiene una notable influencia, pues además de darles autonomía e independencia, les socializa en la asunción de compromisos y obligaciones. Es en el entorno de las dinámicas cotidianas donde la familia se convierte en un

agente esencial para la construcción de los itinerarios de ocio; no en vano, parte de las prácticas de ocio que realiza una persona adulta están influenciadas –de algún modo– por las experiencias y los patrones lúdicos que han ido estableciéndose a lo largo de su infancia y juventud (Iso-Ahola et al., 1994). De ahí que, para los y las jóvenes, el funcionamiento interno familiar resulte esencial para la construcción de un ocio enriquecedor (Valdemoros et al., 2014), ya que, además de contribuir a crear patrones de ocio deseables, el hecho de compartir experiencias de ocio en familia comporta beneficios en la organización de la arquitectura familiar, en las relaciones de apego y en la satisfacción personal (Varela y Maroñas, 2019).

Cabe señalar que, a pesar de los avances en la conquista de la igualdad de oportunidades, el género sigue siendo un factor determinante en relación a la disponibilidad de tiempo libre, el tipo de actividades realizadas y el grado de satisfacción con las mismas, tanto en el ámbito personal y familiar como en el social. El ya mencionado *Informe Juventud en España 2020* (Pérez Díaz, 2021) destaca la igualdad de género –junto con el cambio climático– como una de las causas que más moviliza a la adolescencia y juventud actual, convirtiéndose en elementos identitarios generacionales. Aun así, persisten las diferencias en relación al tiempo dedicado a las tareas domésticas y de cuidados, que se agudizan cuando el nivel educativo de los jóvenes es menor, llegando a haber una distancia de dos horas diarias de dedicación a mayores en el caso de las chicas; una realidad que afecta sustancialmente a la disponibilidad de tiempo libre. Del mismo modo, la edad también es una variable clave en el estudio del ocio juvenil, pues el tiempo personal se reduce progresivamente conforme aumenta la edad de las personas (Monteagudo et al., 2017). Además, si se analizan de forma comparada los ciclos de Primaria con los de la ESO, se destaca el incremento de los tiempos lectivos, dificultando poder distinguir los límites entre el tiempo escolar y el “no escolar” (Caride et al., 2012), por lo que se reducen las oportunidades para disfrutar de tiempos libres para el ocio personal y familiar en la adolescencia.

Como indicábamos, las diferencias de género no sólo afectan a la cantidad de tiempo libre, sino también a las actividades de ocio realizadas, en las que persisten los estereotipos: mientras que los chicos practican actividades deportivas de forma habitual, ellas eligen las culturales, como la lectura, el teatro o la visita a museos, implicándose también en mayor medida en tareas de voluntariado y colaboración con ONGs. Lo mismo sucede en relación al ocio digital, que, siendo una práctica transversal, presenta también sesgo de género, pues los chicos juegan con más frecuencia a videojuegos (Pérez Díaz, 2021).

De lo que no hay duda es de la necesidad de avanzar en una Educación del ocio que permita ensanchar las posibilidades para un ocio que contribuya al desarrollo personal y social, desplegando todos sus beneficios intrínsecos. En la adolescencia –también en otras etapas vitales– la satisfacción con el ocio se asocia a la satisfacción con la vida, a la autopercepción de bienestar físico, psicológico y social (Kleiber et al., 2017); unos indicadores que se incrementan a medida que lo hace la autonomía en la gestión del propio ocio. Así, estudios como el de Ortega et al. (2015) evidencian la importancia de generar espacios en los que adolescentes y jóvenes puedan gestionar sus actividades de ocio; también, aunque en menor medida, espacios monitorizados donde la figura adulta sea un referente que acompañe, pero no imponga dichas iniciativas.

Estos argumentos ponen de manifiesto la necesidad de que chicas y chicos recuperen tiempos libres para desarrollar el aprendizaje de su autonomía responsable, para descubrir cómo transformarlos en vivencias gratificantes que les permitan madurar emocional, personal y socialmente y posibiliten su empoderamiento (Soler, 2020), ya que el ocio –especialmente el que tiene lugar entre pares– resulta determinante en esta etapa vital. Las dificultades para articular los tiempos cotidianos, y el espacio reducido que le queda al ocio, evidencia la necesidad de cuestionar el actual modelo temporal, buscando alternativas que sitúen a las personas, su cuidado y bienestar como pieza angular de las sociedades.

II. METODOLOGÍA

Este estudio se enmarca en un proyecto I+D+i denominado “Educación para la equidad: análisis de su incidencia en los tiempos escolares y sociales de la infancia-CON_TIEMPOS” (Ref.: RTI2018-094764-B-I00), que analiza las estrategias de conciliación de las familias con hijos e hijas escolarizados en Educación Primaria. Así, a raíz de diversas acciones vinculadas a este proyecto, y motivado por un convenio de colaboración con el Foro de Participación Infantil y Adolescente (FoPIA) del Ayuntamiento de Teo (A Coruña), surge la oportunidad de promover una Investigación-Acción Participativa (IAP) que permitiese conocer los tiempos de ocio de la infancia y adolescencia de este municipio, impulsando la iniciativa “CON_LecerTeo: explorando nuestros tiempos de ocio”.

Esta experiencia tenía como objetivo comprender cómo la infancia y adolescencia gestionaba sus tiempos de ocio en la vida cotidiana, armonizando y acompañando la dimensión personal, escolar y comunitaria; además de fomentar

el aprendizaje colectivo y el análisis crítico de la realidad, con el fin de planificar acciones y medidas que estimulasen prácticas transformadoras que empoderasen a los niños, niñas y adolescentes (NNA) y les convirtiesen en protagonistas en el mismo proceso de la investigación (Esteban et al., 2021; Folgueiras y Sabariego, 2018; Novella y Llena, 2018).

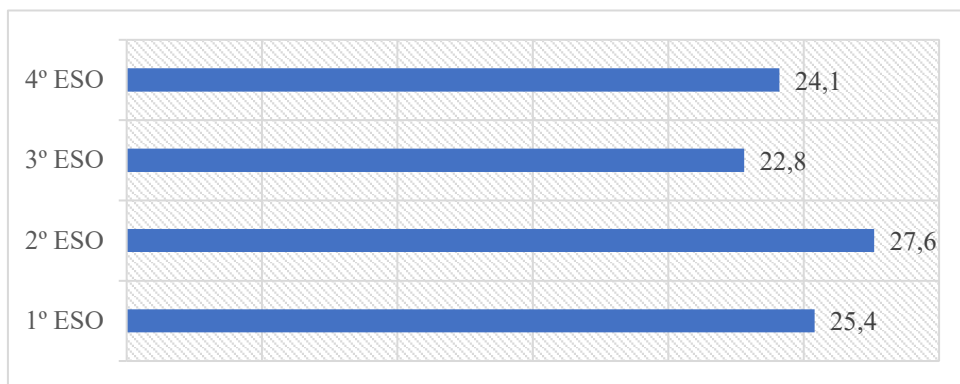
Esta acción –impulsada por diferentes investigadores e investigadoras del grupo matriz– tenía un enfoque eminentemente participativo y comportaba un proceso reflexivo, sistemático y crítico que permitía comprender y transformar su propia realidad. En la investigación se implicaron un total de 15 niños, niñas y adolescentes (NNA), integrantes del Foro de Participación Infantil y Adolescente (FoPIA), con edades comprendidas entre los 11 y 15 años; una articulación horizontal que facilitó su incorporación en las distintas fases del proyecto CON_LecerTeo durante el curso 2020-2021: formación inicial acerca de la investigación sobre los tiempos de ocio, diseño de un cuestionario, aplicación del instrumento en los centros educativos del municipio, análisis y difusión de los resultados.

1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Con el fin de obtener información acerca de las percepciones que NNA tenían respecto a sus tiempos de ocio en el Ayuntamiento de Teo se definió un muestreo no probabilístico incidental, estableciendo como criterio de selección el nivel educativo del alumnado; delimitándose la muestra entre 6º de Primaria y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de los cuatro centros educativos públicos en los que están matriculados los NNA del FoPIA.

Con todo, en el caso concreto que nos ocupa –centrada exclusivamente en el colectivo adolescente– la muestra final quedó conformada por un total de 456 participantes (46% mujeres y 54% hombres), con edades comprendidas entre los 12 y 18 años, contando con mayor representación en los primeros niveles de la ESO (53%), frente al 46,9% del alumnado que cursaba los dos últimos cursos (Figura 1).

Figura 1. Nivel educativo de las personas participantes (%)



2. INSTRUMENTO

Con el fin de recoger estas percepciones, se diseñó –de manera colaborativa entre el equipo investigador y las personas integrantes del FoPIA– un cuestionario *ad hoc*, que fue aplicado en los meses de abril y mayo de 2021 en los centros educativos del referido municipio.

El cuestionario –conformado por 29 preguntas– se articulaba en torno a cuatro bloques temáticos: 1) Datos de identificación; 2) Ocio personal y tiempos libres; 3) Tiempos compartidos y ocio familiar; y 4) Ocio en el centro escolar y actividades comunitarias. En concreto, para la elaboración de este trabajo se consideraron los siguientes ítems:

- Sexo: informa del sexo (mujer/hombre) de quien responde al cuestionario.
- Curso: establece el curso académico en el que se encuentra matriculado el alumnado (1º ESO, 2º ESO, 3º ESO, 4º ESO).
- Grado de acuerdo con afirmaciones sobre el ocio personal y el tiempo libre en una escala tipo Likert, siendo 1 “totalmente en desacuerdo” y 4 “totalmente de acuerdo” (pregunta 8).
- Reacción o sentimientos que produce el ocio personal, indicando dos opciones de ocho posibles (pregunta 12).
- Grado de acuerdo con afirmaciones sobre los tiempos compartidos y el ocio familiar, siendo 1 “totalmente en desacuerdo” y 4 “totalmente de acuerdo” (pregunta 20).

- Dificultades para organizar los tiempos de estudio/deberes y la participación en actividades extraescolares, con cinco opciones de respuesta –nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre– (pregunta 24).
- Percepción de las actividades extraescolares como una obligación, con cinco opciones de respuesta –nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre– (pregunta 26).

3. PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

El equipo investigador de la Universidad de Santiago de Compostela fue el encargado de establecer contacto con los centros educativos, con el fin de solicitar permiso para la aplicación del cuestionario al alumnado de la ESO dispuesto a participar en el estudio CON_LecerTeo. Tras la autorización por parte de los equipos directivos, se estableció un procedimiento para la aplicación y recogida de datos con los NNA del FoPIA, ya que fueron ellos los encargados de realizar esta tarea en las aulas de los diferentes cursos, siempre guiados y/o acompañados por algún miembro del equipo procedente de la Universidad. Cabe destacar las dificultades surgidas durante la aplicación, pues como consecuencia de la situación de emergencia sanitaria provocada por la COVID-19, los centros educativos establecieron unos protocolos de seguridad que comportaban algunas restricciones, pero que afectaron mínimamente a la aplicación del cuestionario. El elevado número de grupos existentes en los diferentes cursos de la ESO imposibilitó que los y las adolescentes del FoPIA pudiesen acometer esta tarea sin comprometer sus agendas escolares, por lo que se solicitó la colaboración de los tutores y las tutoras de cada grupo para la aplicación de los cuestionarios, siguiendo las instrucciones facilitadas por el equipo investigador.

Se informó al alumnado participante tanto de los objetivos que pretendía el estudio, como de los protocolos que garantizaban la confidencialidad y el anonimato en las respuestas; de tal modo que su participación fue voluntaria, siendo conocedores de la finalidad de la investigación. Tal y como indicó anteriormente, la recogida de datos se realizó durante los meses de abril y mayo del año 2021 en el único centro educativo de secundaria del municipio, el IES Cacheiras (Teo), obteniendo un total de 456 cuestionarios válidos correspondientes a todas las aulas de los cuatro cursos de la ESO.

Para el análisis estadístico de los datos se utilizó el programa IMP SPSS Statistics (versión 25), empleando pruebas estadísticas descriptivas basadas en tablas de frecuencia (porcentajes) y la prueba Chi-Cuadrado de Pearson para

analizar los ítems seleccionados atendiendo a las variables de género y curso académico.

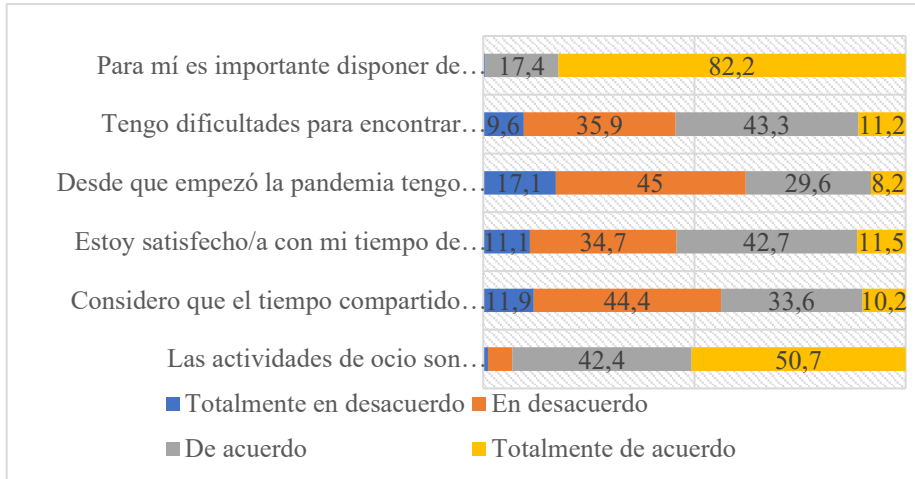
III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. OCIO PERSONAL Y TIEMPOS LIBRES

En cuanto al ocio personal (Figura 2), las personas participantes en el estudio tienden a realizar una valoración positiva. Prácticamente la totalidad del alumnado considera importante disponer de tiempo libre, además de expresar la necesidad de realizar actividades de ocio; una circunstancia que pone de manifiesto el lugar protagónico que ocupa el ocio en la vida cotidiana de la adolescencia (Aristegui y Silvestre, 2012; Martínez-García y Caballo, 2022).

A este respecto, cabe destacar que al 56,3% le gustaría tener más tiempo libre para compartir con sus amistades. De hecho, alrededor de 4 de cada 10 tiene dificultades para disponer de tiempo libre; una situación que parece haber empeorado a raíz de la pandemia, ya que el 62,1% está “totalmente en desacuerdo” o “en desacuerdo” con la afirmación “Desde que empezó la pandemia tengo más tiempo libre”. En este sentido, los estudios que analizan los motivos de renuncia a actividades de ocio por parte de la adolescencia señalan la falta de recursos económicos, la falta de tiempo, motivos relacionales y personales, el exceso de tareas escolares y las expectativas de los progenitores (Caballo et al., 2017; García Castilla et al., 2018; Sivan y Siu, 2021). Así, las obligaciones escolares se imponen, en muchas ocasiones, a la necesidad de un tiempo libre y autónomo de la adolescencia que pueda traducirse en un ocio valioso (Caballo et al., 2017).

Figura 2. *Grado de acuerdo con afirmaciones sobre el ocio personal y los tiempos libres (%)*



Las diferencias en las actitudes y opiniones frente al ocio personal según el género son claras: las chicas perciben una menor disponibilidad de tiempo libre (el 50,5% afirma tener dificultades para encontrar tiempos libres, frente al 38,8% de los chicos). Esto provoca que las mujeres presenten unos niveles de insatisfacción con su ocio (42,5%) claramente superiores a los observados entre la población masculina (28,5%); unos resultados que concuerdan con los apuntados por Havziu y Ramadani (2015), quienes indican que las chicas disponen de menos tiempo libre que los chicos, a la vez que declaran mayor insatisfacción que ellos. Asimismo, el estudio de Fraguera-Vale et al. (2021) evidencia cómo los niños –en comparación con las niñas– muestran niveles de satisfacción más altos con sus actividades de ocio.

Estos datos refuerzan otras diferencias significativas observadas sobre el ocio personal en función del género: “considero que el tiempo de ocio compartido con mis amistades es suficiente” ($\chi^2 = 15.310$; $p < 0.002$), donde el 38,8% de los niños manifiesta estar de acuerdo, mientras que las niñas lo hacen en un 27,9% de los casos; así como en el ítem “desde que empezó la pandemia tengo más tiempo libre” ($\chi^2 = 29.024$; $p < 0.000$), al ser ellas quienes están más en desacuerdo con esta afirmación (55,8% frente al 35,8%).

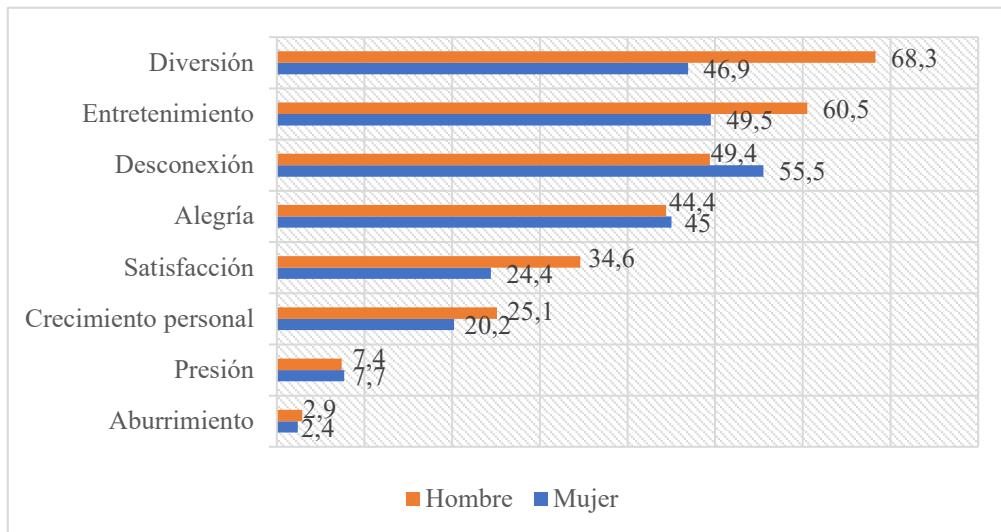
Con respecto al curso académico, la prueba Chi-Cuadrado de Pearson informa de una relación de dependencia altamente significativa con los siguientes ítems: “Es importante disponer de tiempo libre” ($\chi^2 = 30.169$; $p < 0.000$), “Desde que empezó la pandemia tengo más tiempo libre” ($\chi^2 = 17.650$; $p < 0.039$) y “Las

actividades de ocio son necesarias para mí” ($\chi^2=$: 26.559; $p<0.002$). Así, la importancia que se le concede a la disponibilidad de tiempo aumenta, de forma casi lineal, a medida que se avanza de curso; también se incrementa la valoración de las actividades de ocio como necesarias, sobre todo en 3º de la ESO. Esta situación puede asociarse a la –aparente– falta de tiempo libre del que disponen a medida que se avanza de curso; una circunstancia que puede relacionarse con el hecho de que en 3º se inicia el segundo ciclo de la ESO, lo que podría ir acompañado de una ampliación de la carga de trabajo escolar y, consecuentemente, de una disminución del tiempo libre. De hecho, estudios recientes apuntan a la mayor cantidad de deberes del alumnado de cursos superiores, junto a unas exigencias escolares más altas (Jacovkis y Tarabini, 2021; Martínez-Vicente et al., 2020). Una vez más, se evidencian los efectos que tienen los tiempos escolares en la armonización de los tiempos libres y las prácticas de ocio de la adolescencia (Caride et al., 2012).

En relación a las emociones que produce el ocio personal, las más nombradas son diversión (59%), entretenimiento (55,9%), desconexión (53%) y alegría (45%); unos adjetivos que reflejan la dimensión de pasatiempo y recreo de estas actividades (Aristegui y Silvestre, 2012), así como el reconocimiento del ocio como una vía para la desconexión de las obligaciones (Sivan y Siu, 2021). Por su parte, aunque las experiencias de ocio constituyen un indicador subjetivo del desarrollo personal en la adolescencia y juventud (De-Juanas et al., 2020; Sanz et al., 2019), sus efectos pueden traducirse en satisfacción (30,3%) o crecimiento personal (23,3%), aunque para las personas entrevistadas, estas opciones resultan menos importantes. Las reacciones negativas son citadas en muy baja frecuencia, si bien hay que destacar que un 7,6% del alumnado siente presión durante la realización de las prácticas de ocio; una afirmación que puede asociarse al sentido obligatorio de algunas de estas actividades, lo que redundaría en una disminución de las cualidades de libre elección y de disfrute asociadas a los tiempos de ocio en la adolescencia (Svacina et al., 2022; Varela et al., 2016).

La prueba Chi-cuadrado de Pearson informa de diferencias significativas entre el género y las emociones positivas (Figura 3), como la diversión ($\chi^2=$: 21.227; $p<0.000$), el entretenimiento ($\chi^2=$: 5.464; $p<0.019$) y la satisfacción ($\chi^2=$: 5.544; $p<0.019$). De este modo, la realización de prácticas de ocio revela que los niños consiguen más diversión (68,3%), entretenimiento (60,5%) y satisfacción (34,6%) que las niñas (46,9%, 49,5% y 24,4%, respectivamente); unos resultados que refuerzan las diferencias obtenidas en el bloque de ocio personal en cuanto al género.

Figura 3. *Reacciones o sentimientos que produce el ocio personal según el género (%)*

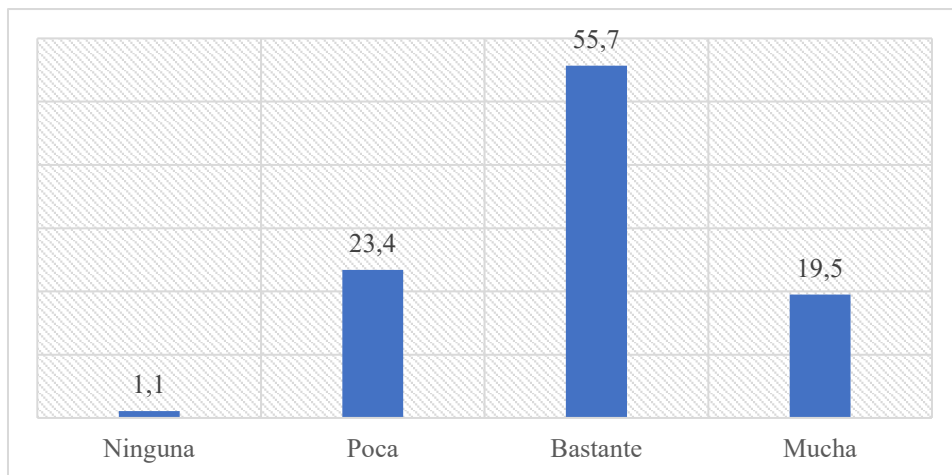


Si atendemos al curso académico, la prueba Chi Cuadrado revela diferencias significativas entre esta variable y las emociones de entretenimiento ($\chi^2=$: 11.063; $p<0.011$), desconexión ($\chi^2=$: 16.462; $p<0.001$), aburrimiento ($\chi^2=$: 8.096; $p<0.044$) y crecimiento personal ($\chi^2=$: 16.088; $p<0.001$). Así, se constata que las reacciones en los cursos más avanzados tienden a ser más complejas, al asociarse a la madurez (Kleiber et al., 2017). En el caso del crecimiento personal, resulta mucho más común entre el alumnado de 4º de ESO (36,7% frente al 18,3% en 2º de ESO), o la desconexión, cuya incidencia aumenta al compás del curso académico, pasando del 36,5% en 1º de ESO al 60% en 4º. En relación con los primeros cursos, cabe señalar que las opciones de entretenimiento, alegría y diversión son mayoritarias, pero también lo es el aburrimiento; ya que, pese a suponer un bajo porcentaje (6,1%), es significativamente mayor que entre el resto del alumnado. Comparativamente con otros cursos académicos, se constata un notable descenso en algunas emociones (alegría, entretenimiento y crecimiento personal) del alumnado de 3º de la ESO.

2. TIEMPOS COMPARTIDOS Y OCIO FAMILIAR

Tal y como revela la Figura 4, existe un consenso de los y las adolescentes que han participado en el estudio en relación con el gusto por el ocio en familia, en el que un 42,3% se muestra “totalmente de acuerdo”. Asimismo, más de la mitad del alumnado (52,5%) afirma estar “satisfecho con el ocio en familia”, pese a que también evidencian que les gustaría disponer de más ocio familiar (46,5% “de acuerdo” y 29,2% “totalmente de acuerdo”). Con todo, la práctica totalidad de los y las adolescentes (98,9%) consideran que el ocio en familia es “bastante” o “muy” importante en el núcleo doméstico.

Figura 4. *Importancia del ocio en la familia (%)*



Así, la prueba Chi-Cuadrado de Pearson informa de diferencias significativas del gusto por el ocio familiar en función del género ($\chi^2=$: 11.850; $p<0.008$), mostrándose totalmente de acuerdo con esta afirmación el 50% de las chicas, mientras que los chicos lo hacen en un 36,4% de los casos. Unas respuestas que evidencian diferencias entre las formas de experimentar las prácticas de ocio y que están muy relacionadas con los roles tradicionales asignados a ambos grupos de población.

Aun así, el 59,3% muestra su “total acuerdo” con la afirmación de que les gustaría disponer de más ocio familiar. Unos deseos/preferencias que también arrojan diferencias significativas si atendemos a la variable de género ($\chi^2=$: 9.814; $p<0.020$), al ser ellas quienes manifiestan más este deseo (35,6% frente

al 23,7% de ellos). Unos resultados que evidencian los prejuicios y comportamientos de los roles de género tradicionales de nuestra sociedad, y que comienzan a observarse a unas edades muy tempranas, al ser una muestra de adolescentes que se sitúa en un rango etario que va de los 12 a los 18 años. Incluso a estas edades, las chicas desarrollan un sentimiento más ligado a la dimensión familiar, concediéndole mucha importancia a estos tiempos de ocio compartidos y anteponiéndolos al ocio personal.

Unas diferencias que también tienden a acentuarse a medida que se incrementa el nivel educativo. Así, la prueba Chi-Cuadrado de Pearson revela diferencias significativas en este sentido ($\chi^2=$: 19.310; $p<0.023$), ya que el alumnado de 4º ESO es quien –con un 50,9%– concede más importancia al ocio familiar; una diferencia de 9,2 puntos respecto a la opinión del alumnado que cursa 1º ESO (Tabla 1).

Aun considerando que un 52,5% está “de acuerdo” y se siente satisfecho con el ocio en familia, la prueba Chi-Cuadrado de Pearson revela diferencias significativas con relación al género ($\chi^2=$: 8.376; $p<0.039$), al ser ellos quienes –con un 58,8%– manifiestan mayor grado de acuerdo con esta afirmación que las chicas (45,8%). En lo fundamental, el sentimiento referido a la satisfacción que comporta el hecho de compartir ocio en familia va incrementándose paulatinamente a medida que el alumnado avanza de nivel académico. No obstante, estos porcentajes resultan inversamente proporcionales si se analiza la opción “totalmente de acuerdo”, ya que existe una diferencia de casi 10 puntos entre la satisfacción del alumnado de primer curso (24,6%) frente a los de cuarto curso de la ESO (14,7%) (Tabla 1). Una circunstancia que, quizás, pueda deberse al incremento de las exigencias académicas en concordancia con el aumento del nivel educativo (Martínez-Vicente et al., 2020).

Unas obligaciones escolares que, en ocasiones, están en el centro de la dimensión temporal de los y las adolescentes. Pese a ello, afirman (46,5%) que no necesitan renunciar a actividades (escolares, personales, etc.) para disfrutar de un tiempo de ocio familiar, y se muestran en desacuerdo (totalmente: 22,2%; en desacuerdo: 40,5%) con la afirmación de que los tiempos de sus padres y madres suponen un condicionante para la realización de sus propias actividades de ocio. Con todo, el sentir adolescente es que no realizan muchas actividades lúdicas con sus familias (53,1%).

Y aunque la etapa del confinamiento podría suponer un punto de inflexión en las dinámicas temporales de las unidades familiares, lo cierto es que en algunos hogares resultó ser una oportunidad para conciliar los tiempos de ocio personal y transformarlos en experiencias de ocio compartidas (36,3%), tal y como

constatan estudios recientes (Álvarez-Muñoz et al., 2023; Belmonte et al., 2021). Unos porcentajes que, atendiendo al género, denotan hasta 6 puntos de diferencia, ya que el 39,2% de los chicos afirman haber tenido más tiempo de ocio familiar, frente al 33,5% de las chicas. Esta percepción también varía substancialmente si se considera el nivel educativo cursado, puesto que la prueba Chi-Cuadrado de Pearson arroja diferencias significativas entre el 1º curso (27%) y 4º curso (10,1%) de la ESO ($\chi^2=$ 19.055; $p<0.025$); esto es, a medida que se incrementa el nivel educativo –y, por lo tanto, las exigencias académicas– el tiempo de ocio familiar desciende notablemente (Tabla 1).

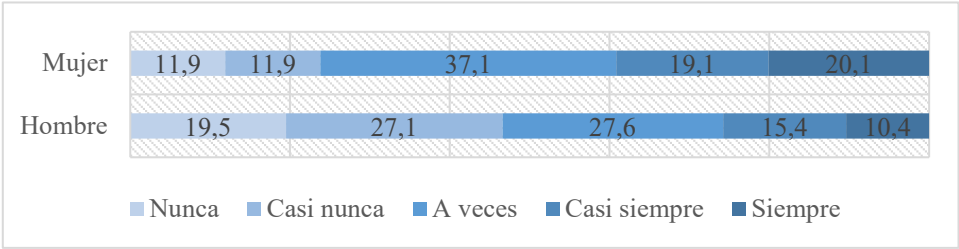
Tabla 1. *Grado de acuerdo con afirmaciones sobre el ocio familiar según el curso (%)*

		Curso académico			
Ítems	Grado de acuerdo (%)	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Le doy mucha importancia al ocio familiar*	Totalmente en desacuerdo	1,7	4,9	4,9	1,8
	En desacuerdo	14,8	23	22.5	28,2
	De acuerdo	41,7	41,8	45.1	50,9
	Totalmente de acuerdo	41,7	30,3	27.5	19,1
Estoy satisfecho con mi ocio familiar	Totalmente en desacuerdo	9,6	4,1	2	4,6
	En desacuerdo	16,7	14,8	21.2	22,9
	De acuerdo	49,1	50,8	52.5	57,8
	Totalmente de acuerdo	24,6	30,3	24.2	14,7
Desde que empezó la pandemia tengo más tiempo de ocio familiar*	Totalmente en desacuerdo	13,9	9,7	16.8	7,3
	En desacuerdo	26,1	31,5	32.7	38,5
	De acuerdo	33	36,3	31.7	44
	Totalmente de acuerdo	27	22,6	18.8	10,1

3. INFLUENCIA DE LOS TIEMPOS ESCOLARES EN EL OCIO

Las dificultades para conciliar los diferentes tiempos cotidianos no sólo se constatan en la edad adulta, sino que son claramente visibles en la etapa adolescente. En este sentido, cabe señalar que casi un tercio de los chicos y las chicas participantes en el estudio manifiesta tener problemas “siempre” (14,8%) o “casi siempre” (17%) para compatibilizar sus tareas escolares con las actividades extraescolares, frente al 16% que afirma no tenerlas. Al analizar esta realidad, la variable género resulta de nuevo significativa ($\chi^2=$ 26.074; $p<0.000$), ya que son ellas las que experimentan en mayor medida las dificultades para armonizar los tiempos que requieren la realización de las diferentes actividades. Así, tres de cada cuatro chicas adolescentes (76,3%) manifiesta tener –“a veces”– dificultades, frente al 53,4% de los chicos (Figura 5).

Figura 5. Grado de dificultad para organizar los tiempos de estudio/deberes y las actividades extraescolares según el género (%)

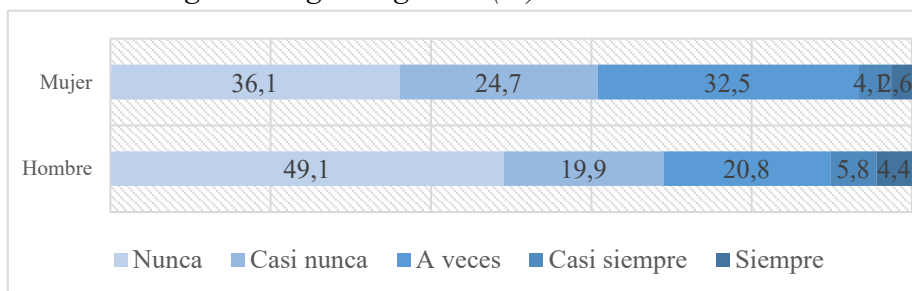


También el curso influye en las dificultades percibidas para organizar los tiempos de estudio/deberes escolares con los dedicados a la realización de actividades extraescolares, pese a que las diferencias no sean estadísticamente significativas. Nuevamente las dificultades se incrementan en el segundo ciclo de la ESO, momento en el que aumenta la carga de trabajo académico y las exigencias periescolares relacionadas, por ejemplo, con los idiomas. Así, en 3º curso, tan solo el 8,4% del alumnado afirma no haber tenido “nunca” problemas para organizar sus tiempos, un valor muy por debajo del resto de grupos (el 16,2% en 1º de la ESO y 18,1% en 2º curso no experimentaron en ningún momento dificultades para armonizar sus agendas).

Estas actividades extraescolares, ofertadas en la mayor parte de los casos como iniciativas lúdicas, son vividas en no pocas ocasiones como un deber (impuesto por la familia o autoimpuesto, por no abandonar una actividad que se

viene practicando desde la infancia), lo que anula las posibilidades de ser experimentadas como ocio; entendiéndolo como un derecho que implica libertad, autonomía y autotelismo (Cuenca, 2004). El 57,7% del alumnado indica que “a veces”, “siempre” o “casi siempre” ha percibido las actividades extraescolares como una obligación; una tendencia que se incrementa a medida que se asciende de curso académico, aunque estadísticamente no resulta significativa. Por su parte, el género sí se desvela como variable significativa ($\chi^2=12.201$; $p<0.016$) dado que las chicas tienden a apreciar las actividades extraescolares como una obligación con mayor frecuencia que los chicos (42,6% frente al 31%). A pesar de esta evidencia, en la Figura 6 se puede observar una inversión de esta tendencia en los valores extremos en el caso de los chicos, aunque no cuentan con significación estadística, como sí ocurre con la distribución de las categorías “nunca” y “a veces”.

Figura 6. *Frecuencia de la percepción de las actividades extraescolares como una obligación según el género (%)*



Estos datos obligan a reflexionar sobre la necesidad de replantearse la orientación y la frecuencia de las actividades extraescolares en la adolescencia, una etapa vital en la que se hace más visible la necesidad de disponer de tiempos libres en los que ir experimentando una autonomía responsable (Caballo et al., 2017). A este respecto, Kleiber et al. (2017) reivindican el ocio de gestión autónoma (no institucionalizado) como un espacio propicio para que los chicos y las chicas vayan desarrollando su capacidad para decidir.

Aunque no resulta estadísticamente significativo, la investigación realizada en el Ayuntamiento de Teo pone de manifiesto que las familias con mayor nivel de estudios ejercen mayor presión sobre sus hijos e hijas respecto a la realización de actividades extraescolares, al considerarlas como un complemento indispensable para su formación integral pero que, sin embargo, contribuye a sobrecargar

sus agendas con actividades de elevado nivel de exigencia. Las chicas y los chicos de familias con estudios universitarios son los que manifiestan mayores dificultades para encontrar tiempos libres (64,2% frente al 49,2% en familias con estudios primarios y secundarios), presentan mayores dificultades organizativas de sus tiempos (70,1% frente al 61,8% en familias con estudios primarios o secundarios) y viven las actividades extraescolares como una obligación en mayor medida que sus iguales de contextos familiares con trayectorias académicas de menor recorrido (39,5% de los y las adolescentes de familias con progenitores con estudios universitarios experimentan las extraescolares como obligación frente al 31,7% en el caso de estudios secundarios y 26,1% en los primarios).

IV. CONCLUSIONES

La adolescencia es una de las etapas más complejas del ciclo vital, por lo que es preciso educar para la adquisición de hábitos de vida y alternativas de ocio saludables. En este escenario, la familia y el grupo de iguales juega un papel determinante para programar actividades de ocio que –además de favorecer el aprendizaje y el desarrollo integral– promuevan experiencias lúdicas que respondan a los intereses individuales, convirtiéndose éstas en un catalizador para fomentar el encuentro y la convivencia (Gradaïlle et al., 2021), así como mejorar la salud familiar (Sanz et al., 2018).

Las dinámicas cotidianas en las que se halla inmersa la juventud dificultan los ritmos y los tiempos personales, pues al margen de sus obligaciones escolares y/o laborales de sus madres y padres, es necesario buscar tiempos y espacios para el ocio individual, pero también para compartir y disfrutar de experiencias y vivencias lúdicas en familia, que satisfagan a todos sus miembros y favorezcan la armonía y la unión en el hogar.

Con todo, el hecho de tratar de conjugar todos estos intereses retrata diferentes realidades. Así, y a pesar de los avances experimentados en materia de género, los roles tradicionales siguen estando presentes en la distribución y gestión de los tiempos desde edades muy tempranas (Ureta, 2011); siendo las chicas las que perciben una menor cantidad y calidad de sus tiempos de ocio personal y familiar en comparación con los chicos. Una percepción que se ha agudizado durante la pandemia, al haber estado más sobrecargados de tareas escolares, dificultando los tiempos de descanso y diversión personal, así como la conciliación con el ocio familiar.

Además del género, otro de los factores que determina el ocio individual y/o familiar, son los tiempos y las obligaciones escolares (Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2020; Hortigüela-Alcalá et al., 2020; Jenq y Chen, 2021), ya que a

medida que aumenta la edad, los tiempos de disfrute parecen perder peso. Estas dificultades para encontrar tiempos de ocio se incrementan a medida que se avanza en la escolarización y se vuelven inversamente proporcionales a la importancia de realizar actividades lúdicas, así como a una mayor conciencia respecto a la necesidad de disponer de tiempo libre en aras de lograr su propio bienestar.

El hecho de que las familias concedan importancia a estas vivencias de ocio (Navajas, 2016) hace que la experiencia del alumnado también sea más positiva, tanto en el campo del ocio personal como en el familiar; una circunstancia que puede deberse al factor de madurez emocional, que marca un claro punto de inflexión en relación al ocio, sobre todo a partir de 3º curso de la ESO.

A este respecto, y con el fin de armonizar todas las esferas y dimensiones en el ámbito personal y/o familiar, es necesario que las actividades extraescolares representen una oportunidad para promover un ocio educativo; lo que requiere ampliar las opciones para las familias de menor nivel cultural y equilibrar la participación de los chicos y las chicas que provienen de hogares con mayor nivel de estudios, de forma que en ambos casos se pueda lograr un equilibrio entre la participación en actividades de ocio institucionalizadas y un tiempo libre de gestión autónoma en espacios seguros para ir educándose en un ocio valioso (Snellman et al., 2015).

Un ocio que ha de promover la calidad de vida y el bienestar de todas las personas, tratando de conciliar y armonizar los tiempos personales, familiares, de estudio y de ocio; de ahí la necesidad de rediseñar políticas públicas que reivindiquen tiempos y espacios donde la adolescencia pueda desarrollar sus proyectos vitales en relación a un ocio valioso (Cuenca, 2004; Martínez-García et al., 2016). Un desafío que ha de comprometerles en el diseño, la gestión y la toma de decisiones de las actividades vinculadas al ocio, con el fin de alcanzar una mayor –y mejor– articulación de los tiempos libres y de ocio personal y familiar. El logro de estos retos significará apostar decididamente por estudios de investigación-acción donde los y las adolescentes se conviertan en agentes protagonistas capaces de transformar sus realidades personales, familiares y sociales en relación al ocio y los beneficios –físicos, emocionales, relacionales y vivenciales– que este comporta para mejorar el bienestar y promover el desarrollo humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Muñoz, J.S. y Hernández-Prados, M^a. (2022). El desarrollo de las capacidades desde el ocio familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 35-48. <https://doi.org/10.6018/reifop.502551>

- Álvarez-Muñoz, J.S., Hernández-Prados, M^a.Á. y Belmonte, M^a.L. (2023). Percepción de las familias sobre los obstáculos y dificultades del ocio familiar durante el confinamiento. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 42, 167-180. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.42.11
- Araújo, E. (2020). Tiempo, sociedad y culturas: una aproximación teórica y metodológica. En J.A. Caride, M^a.B. Caballo y R. Gradaílle (Coords.). *Tiempos, educación y ocio en una sociedad de redes* (pp. 15-30). Octaedro.
- Aristegui, I. y Silvestre (2012). El ocio como valor en la sociedad actual. *Arbor*, 188(754), 283-291. <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2002>
- Bassas, J. y Frieria, R. (2022). Un nuevo contrato cronosocial: imaginando un arte del tiempo. *Re-visiones*, 12, 1-7. <http://www.re-visiones.net/index.php/RE-VISIONES/article/view/518>
- Belmonte, M^a.L., Álvarez-Muñoz, J.S. y Hernández-Prados, M^a.Á. (2021). Beneficios del ocio familiar durante el confinamiento. *Psicoperspectivas*, 20(3), 61-70. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue3-fulltext-2364>
- Caballo, M^a.B., Varela, L. y Nájera, E.M. (2017). El ocio de los jóvenes en España. Una aproximación a sus prácticas y barreras. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(extra 1), 43-64. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.1.11>
- Caride, J.A., Lorenzo, J.J. y Rodríguez, M.A. (2012). Educar cotidianamente: el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia escolarizada. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 20, 19-60. https://doi.org/10.7179/PSRI_2012.20.01
- Costa, F.M., Pereira, A.P. y Araújo, N. (2020). A vivência do lazer em família. *Revista da SPAGESP*, 21(2), 97-110. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v21n2/v21n2a08.pdf>
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Universidad de Deusto.
- De-Juanas, A., García-Castilla, F.J. y Ponce de León, A. (2020). El tiempo de los jóvenes en dificultad social: utilización, gestión y acciones socioeducativas. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277), 477-495. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-05>
- Esteban, M., Crespo, F., Novella, A.M^a. y Sabariego, M. (2021). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias. Corresponsabilidad en el avance de su participación. *Sociedad e Infancias*, 5(especial), 21-33. <http://doi.org/10.5209/soci.71444>
- Folgueiras, P. y Sabariego, M. (2018). Investigación-acción participativa. El diseño de un diagnóstico participativo. *REIRE. Revista d'innovació i recerca en educació*, 11(1), 16-25. <http://doi.org/10.1344/reire2018.11.119047>
- Fraguela-Vale, R., Varela, L., Varela-Garrote, L. y Carretero-García, M. (2021). The Influence of Gender and Family Educational Background on Leisure Satisfaction among Spanish Adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 26(1), 391-404. <https://doi.org/10.1080/02673843.2021.1970595>

- Gradaílle, R., Caride, J.A. y Caballo, M.B. (2021). Construyendo ocios intergeneracionales, entre la vida y la escuela. *Psychology, Society & Education*, 13(3), 27-38. <https://doi.org/10.25115/psye.v13i3.5078>
- Gradaílle, R., Varela, L. y De Valenzuela, A. (2016). Preocupaciones del profesorado y de las familias sobre los tiempos escolares y de ocio del alumnado de Educación Secundaria Postobligatoria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 86(30.2), 49-62.
- Havzi, B. y Ramadani, T. (2015). Leisure Time For Secondary School Students. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 3(1), 51-55. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2015-3-1-51-55>
- Hernández-Prados, M^a.Á., y Álvarez-Muñoz, J.S. (2020). Una mirada socioeducativa al ocio cultural. *RES: Revista de Educación Social*, 31, 101-121. <https://eduso.net/res/revista/31/el-tema-revisiones/una-mirada-socioeducativa-al-ocio-cultura>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., López-Aguado, M., Manso-Ayuso, J., y Fernández-Río, J. (2020). Familias y Docentes: Garantes del Aprendizaje durante el Confinamiento. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 353-370. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_3_019
- Iso-Ahola, S., Jackson, E. y Dunn, E. (1994). Starting, Ceasing, and Replacing Leisure Activities Over the Life-Span. *Journal of Leisure Research*, 26(3), 227-249. <http://doi.org/10.1080/00222216.1994.11969958>
- Jenq, S.N. y Chen, M.R. (2021) Research on Leisure Needs, Leisure Participation and Leisure Obstacles of Family Caregivers with Intellectual Disabilities. *Open Access Library Journal*, 8, e7033. <https://doi.org/10.4236/oalib.1107033>
- Jacovkis, J. y Tarabini, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 85-102. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525>
- Kleiber, D. (2003). La intervención para el desarrollo y la educación del ocio: una perspectiva/visión a lo largo de la vida. En C. de la Cruz (Ed.), *Educación del ocio. Propuestas internacionales* (pp. 69-83). Universidad de Deusto.
- Kleiber, D., Lazcano, I., Madariaga, A. y Muriel, D. (2017). Satisfacción de las personas jóvenes con las actividades de ocio entre pares. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(extra 1), 103-120. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.1.14>
- Madariaga, A. y Romero, S. (2016). Barreras percibidas entre los jóvenes para no participar en actividades de ocio. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(extra 2), 21-26. <https://archives.rpd-online.com/article/view/v25-n4-madariaga-romero.html>
- Maroñas, A., Martínez-García, R. y Gradaílle, R. (2019). Educación del ocio en y con la comunidad. Aportes desde la pedagogía social. *Perfiles educativos*, 41(163), 94-108. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58686>
- Martínez-García, R. y Caballo, M^a.B. (2022). Educar el ocio en la sociedad apresurada: el ocio valioso como horizonte. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 10(2), 159-169. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v10i2.448>

- Martínez-García, R., Maroñas, A. y Gradaílle, R. (2016). Vida familiar y ocio infantil: una aproximación socioeducativa a la realidad española. En M. Sáenz de Jubera y E. Isidori (Coords.), *Ocio y familia: contextos educativos* (pp. 37-47). Quaepeg.
- Martínez-Vicente, M., Suárez-Riveiro, J.M. y Valiente-Barroso, C. (2020). Implicación estudiantil y parental en los deberes escolares: diferencias según el curso, género y rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 151-162. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.193>
- Monteagudo, M.J., Ahedo, R. y Ponce de León, A. (2017). Los beneficios del ocio juvenil y su contribución al desarrollo humano. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(3), 177-202. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.1.17>
- Moreno-Carmona, N.D., Tasamá-Rincón, M., Rojas-Cruz, C.A. y Soto-Soto, J.D. (2020). La dimensión positiva de las actividades extraescolares en la niñez y la adolescencia. *Aletheia*, 12(1), 97-116. <https://doi.org/10.11600/ale.v12i1.496>
- Navajas, A. (2016). *Ocio compartido en familia: implicaciones prácticas dentro del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia* [Tesis de doctorado. Universitat de Lleida]. <http://hdl.handle.net/10803/400134>
- Novella, A.Mª. y Llena, A. (2018). *Impulso de la participación de la infancia en los servicios y proyectos municipales. Documento marco*. Ajuntament de Barcelona. <https://cutt.ly/04ZcLsg>
- Ortega, C., Lazcano, I. y Baptista, M.M. (2015). Espacios de ocio para jóvenes, de la monitorización a la autogestión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 69-89. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.04
- Pérez Díaz, M.T. (Dir.) (2021). *Informe Juventud en España 2020*. Instituto de la Juventud.
- Rosenfeld, A.A. y Wise, N. (2002). *La hiperescolarización de los hijos. Las actividades extraescolares, una presión añadida para tus hijos*. Paidós.
- Sanz, E., Sáenz de Jubera, M. y Cano, R. (2018). Actitudes de padres e hijos hacia un ocio compartido en familia. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 32, 59-70. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.32.05
- Sanz, E., Valdemoros, Mª.A., Duque, C. y García-Castilla, F.J. (2019). Ocio cultural juvenil, indicador subjetivo del desarrollo humano. *Cauriensia*, 14, 491-511. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.14.491>
- Sivan, A. y Siu, G.P.K. (2021). A Longitudinal Study on Leisure of Hong Kong Adolescents. *Leisure Studies*, 40(3), 306-320. <https://doi.org/10.1080/02614367.2020.1858329>
- Snellman, K., Silva, J.M. y Putnam, R.D. (2015). Inequity Outside the Classroom: Growing Class Differences in Participation in Extracurricular Activities. *Voices in Urban Education*, 40, 7-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1056739.pdf>
- Soler, P. (2020). El ocio como recurso privilegiado para el empoderamiento juvenil. En I. Lazcano y A. De-Juanas (Coords.), *Ocio y juventud: sentido, potencial y participación comunitaria* (pp. 161-180). UNED.

- Svacina, K., Hamrik, Z., Hallingberg, B. y Badura, P. (2022). I Have to do it, but I like it: The Sense of Enjoyment and Obligation in Adolescents' Organized Leisure-Time Activities. *Leisure Sciences*. <https://doi.org/10.1080/01490400.2022.2155272>
- Ureta, M^a.X. (2011). Roles tradicionales de género y constricciones de ocio en mujeres: una respuesta de resistencia a las injusticias. En R. Ahedo y F. Bayón (Coords.), *Ocio e innovación social. Hacia un ocio comprometido con el desarrollo humano* (pp. 435-453). Universidad de Deusto.
- Valdemoros, M^a.A., Ponce de León, A., Sanz, E. y Caride, J.A. (2014). La influencia de la familia en el ocio físico-deportivo juvenil: nuevas perspectivas para la reflexión y la acción. *Arbor*, 190(770), a192. <http://doi.org/10.3989/arbor.2014.770n6013>
- Varela, L., Gradaílle, R. y Teijeiro, Y. (2016). Ocio y usos del tiempo en adolescentes de 12 a 16 años en España. *Educação e Pesquisa* 42(4), 987-999. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612152404>
- Varela, L. y Maroñas, A. (2019). El ocio familiar del alumnado de educación secundaria obligatoria en Galicia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(4), 135-150. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68380>

M. Belén Caballo Villar

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidade de Santiago de Compostela

Facultad de Ciencias de la Educación (Campus Vida)

Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n

15782 Santiago de Compostela (España)

<https://orcid.org/0000-0001-8219-431X>

Rita Gradaílle Pernas

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidade de Santiago de Compostela

Facultad de Ciencias de la Educación (Campus Vida)

Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n

15782 Santiago de Compostela (España)

<https://orcid.org/0000-0002-9774-8431>

María Formoso Silva

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidade de Santiago de Compostela

Facultad de Ciencias de la Educación (Campus Vida)

Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n

15782 Santiago de Compostela (España)

<https://orcid.org/0000-0003-3992-8773>